MINISTERUL EDUCAȚIEI ŞI TINERETULUI AL REPUBLICII MOLDOVA

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chişinău

Cu titlu de manuscris
C.Z.U.: 159.922.7 (043.3)

VÎNTU CAROLINA

MĂSURI DE PREVENȚIE ŞI RECUPERARE A DEVIANȚEI COMPORTAMENTALE LA ADOLESCENȚI

19.00.10 – Psihologie specială

Teză de doctor în psihologie

Conducător ştiinţific:

BUCUN Nicolae,
dr. hab. psihol., prof. univ. _____

Autorul :

VÎNTU Carolina _____

Chişinău, 2007

CUPRINS

Introducere..... 3

Capitolul I. Comportamentul deviant, prevenţia şi recuperarea lui..... 10

1. 1. Noţiunea de comportament deviant şi criteriile de definire a ei..... 10

1. 2. Cauzalitatea comportamentului deviant şi formele lui..... 20

1. 3. Cercetări psihologice privind devianța comportamentală..... 28

1. 4. Prevenția şi recuperarea comportamentului deviant: abordări conceptuale..... 31

Capitolul II. Caracteristica psihologică a devianţei comportamentale la adolescenţi..... 37

2. 1. Premisele teoretice despre sistemul autoreglator ca factor cauzal al comportamentului deviant la adolescenți..... 37

2. 2. Organizarea studiului experimental a devianței comportamentale la adolescenți..... 50

2. 3. Caracteristica unor trăsături de personalitate şi manifestărilor caracterologice ale adolescenților incluşi în sondaj..... 54

2. 4. Caracteristica sistemului de atitudini ale adolescenților din eşantionul experimental..... 62

2. 5. Caracteristica psihologică a însuşirilor sistemului autoreglator al adolescenților devianți şi nondevianți..... 71

Capitolul III. Măsuri psihopedagogice de prevenţie şi recuperare a comportamentului deviant la adolescenţi..... 84

3. 1. Măsuri de prevenție a devierilor comportamentale..... 84

3. 2. Organizarea experimentului formativ..... 91

3. 3. Modele psihologice de menținere a echilibrului comportamental..... 99

3. 4. Modificări în evaluarea şi autoevaluarea sistemului autoreglator al adolescenților lotului experimental.....115

Concluzii şi recomandări.....121

Adnotări (în română, rusă, engleză).....124

Bibliografie..... 126

Glosar.....134

Abrevieri..... 136

Anexe..... 137

Introducere

Actualitatea cercetării evoluției comportamentului deviant şi a verificării experimentale a eficienței unor măsuri psihopedagogice de prevenție şi de recuperare a devianței comportamentale la adolescenți este determinată, în primul rând, de starea actuală a societății noastre, stare, care în terminologia lui E. Durkheim (1974), poate fi numită „anomie", iar după D. Banciu şi S. M. Rădulescu (1994), „patologie de tranziție". Consecințele nefaste ale transformărilor radicale în sferele economică, politică, ideologică, axiologică, conjugate şi amplificate de explozia informațională, promovarea de către mass-media a produselor subculturale, slăbirea controlului social şi al puterii de intervenție a instanțelor de socializare a generațiilor în creştere, toate la un loc au deteriorat echilibrul social, au produs o profundă criză morală şi axiologică, au condiționat o eroziune comunitară moral-relațională, au contribuit la apariția unui număr mare de indivizi şi grupuri mici care abuzează de libertățile constituționale şi duc sistematic un mod de viață incompatibil cu normele sociale. Acestea din urmă suportă şi ele modificări dictate de tranziția la economia de piață, fapt ce creează actorilor sociali discomfort psihologic, afectează şi derutează, îndeosebi, generația tânără. Ea, generația tânără, fiind lipsită de o reală experiență de viață şi o viziune critică asupra avalanşei informaționale false, este incapabilă să evalueze adecvat evenimentele şi fenomenele sociale. Astfel, nemaiavând un „referențial axiologic" (C. Cucoş, 1996) şi un sistem autoreglator bine constituit, adoptă modele de comportament socialmente indezirabil şi manifestă reacții respective, care denotă o certă inadaptare socială acută.

În prezent, devianța comportamentală a cunoscut o extindere îngrijorătoare, a crescut considerabil numărul copiilor devianți şi cu risc pronunțat de devianță. Potrivit datelor statistice recente în Republica Moldova, la evidența organelor de poliție în total se află 5405 minori delincvenți şi 1583 familii needucogene. În conformitate cu Planul măsurilor suplimentare de profilaxie şi combatere a fenomenului vagabondajului, cerşitului şi „copiilor străzii" în perioada a trei luni a anului 2006, de către subdiviziunile teritoriale, în conlucrare cu alte servicii ale MAI, au fost plasați în Centrul de Plasament Temporar al Minorilor 869 de „copii ai străzii" dezintegrați de familie. Din numărul total de minori plasați în CPTM, 174 sunt elevi ai gimnaziilor-internat; 304 – elevi ai şcolilor generale; 35 – copii ai instituțiilor preşcolare (saitul oficial al MAI: www.mai.md). În situația creată

familia, şcoala, ca celule ale societăţii responsabile de procesul socializării, nefiind îngrădite şi ocrotite de impactul negativ al perturbărilor perioadei de tranziţie, nu pot contribui în măsura cuvenită la eradicarea devianţei comportamentale fără suportul specialiştilor şi lipsa unor programe de intervenţii experimental coroborate. Astfel, întregul angrenaj social din zilele noastre aduce în atenţia cercetătorilor problematica devianţei comportamentale şi a metodologiei prevenirii şi terapiei ei.

Oportunitatea studiului realizat se datorează, în al doilea rând, faptului că, deşi numărul cercetărilor asupra devianţei este foarte mare (Vârlan, M.; Pălărie, V.; Zbârnea, A.; Mocreac, T.; Albu, E.; Râşcanu, R.; Străchinaru, I.; Dragomirescu, V.; Rădulescu, S. M.; Змановская, Е. В.; Кондрашенко, В. Т. ş. a.), problema se află încă departe de a fi pe deplin elucidată. Până în prezent, puţin sunt reflectate în literatură schimbările psihologice ale individului pe parcursul achiziţionării de către el a calităţii de personalitate, de subiect autonom al vieţii şi activităţii sale sociale; aspectele dezvoltării personalităţii în baza unei deosebite sinteze a diferitor neoformaţiuni psihologice; problema maturizării sociale a personalităţii şi a formării la ea a sistemului autoreglator ca aptitudine complexă, care se manifestă în cazul unui grad înalt de dezvoltare a reflexiei, a autoaprecierii adecvate, a trebuinţei de autoperfecţionare şi a atitudinii subiectuale, responsabile faţă de propriul comportament.

Necesitatea cercetării date apare şi din complexitatea fenomenului de prevenţie, terapie şi recuperare a devianţei comportamentale. Ne convingem că, în aspect teoretic, problema prevenţiei şi a corecţiei comportamentului deviant este clară şi multiaspectual prezentată de diferite şcoli ştiinţifice. Însă, se cere iniţierea unei investigaţii ştiinţifice asupra prevenţiei şi recuperării devianţei comportamentale, bazată pe analiza particularităţilor de dezvoltare a neoformaţiunilor psihologice ce apar la diverse etape de vârstă şi care contribuie la maturizarea socială a personalităţii atestată prin autodeterminare şi sistem autoreglator bine dezvoltat.

Prin urmare, *actualitatea* temei de studiu decurge din însăşi importanţa fenomenului supus cercetării, precum şi din posibilităţile valorificării datelor despre dezvoltarea personalităţii, despre stăpânirea şi autoreglarea de către adolescent a comportamentului său în activitatea practicienilor orientată spre prevenirea, corecţia şi recuperarea comportamentului deviant.

În acest context, **problema investigaţiei** este fundamentarea măsurilor psihologice de prevenţie şi recuperare a comportamentului deviant la adolescenţi bazate pe particularităţile specifice de personalitate şi dezvoltarea sistemului autoreglator.

Obiectul cercetării este procesul de prevenţie şi recuperare a comportamentului deviant la adolescenţi.

Scopul investigaţiei constă în elaborarea măsurilor de prevenţie şi recuperare a comportamentului deviant, reieşind din nivelul de maturizare socială a personalităţii şi a particularităţilor sistemului autoreglator la adolescenţi.

Ipoteza cercetării:

- Devianţa comportamentală la adolescenţi este în mare măsură determinată de imaturizarea socială a personalităţii şi de dezvoltarea insuficientă a autoreglării, acestea fiind cauzate de acumularea unor lacune în sistemul neoformaţiunilor psihologice.
- Implementarea unor măsuri de prevenţie şi recuperare a lacunelor stabilite în procesul maturizării sociale atât şi în sistemul autoreglator la adolescenţii devianţi poate asigura dezvoltarea lor, condiţie care poate facilita conformarea comportamentului la regulile de relaţionare umană stabilite în grupul de referinţă.

Realizarea scopului lansat şi verificarea empirică a presupunerilor înaintate ne-au impus următoarele **obiective operaţionale**:

- analiza şi sinteza literaturii ştiinţifice de domeniu cu privire la esenţa, formele şi factorii cauzali ai devianţei comportamentale şi elaborarea poziţiei conceptuale;
- elucidarea unor particularităţi psihologice (trăsături de personalitate, manifestări caracterologice, sistemul de atitudini şi profilul axiologic) în scopul abordării cauzalităţii devianţei comportamentale la adolescenţi;
- estimarea gradului de dezvoltare a sistemului autoreglator la adolescenţii devianţi;
- proiectarea şi implementarea unor măsuri de prevenţie şi recuperare a lacunelor stabilite în sfera neoformaţiunilor de personalitate şi respectiv în sistemul de autoreglare la adolescenţii cu devianţă comportamentală;
- verificarea şi argumentarea eficienţei strategiei psihocorecţionale propuse.

Baza conceptuală a investigaţiei o constituie tezele fundamentale despre: *dezvoltarea psihică şi formarea personalităţii în activitate, unitatea conştiinţei şi activităţii* (Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов, Д. И. Фельдштейн); *neoformaţiunile psihologice şi geneza subiectualităţii* (Л. С. Выготский, Л. И. Божович, В. И. Степанский, Д. А. Леонтьев, Б. Д. Эльконин); *esenţa şi geneza devianţei psihocomportamentale* (V. Dragomirescu, I. Străchinaru, S. Rădulescu, R. Râşcanu, E. Albu, Е. В. Змановская, А. Е. Личко, В. Т. Кондрашенко, А. С. Белкин); *rolul abilităţii de autoreglare în activitatea şi comportamentul subiectului* (О. А. Конопкин, А. К. Осницкий, Е. О. Смирнова).

În cercetare au fost aplicate următoarele **metode, procedee şi tehnici de cercetare**:

- *teoretice* – analiza şi sinteza literaturii de specialitate, sistematizarea şi generalizarea informaţiei ştiinţifice;
- *empirice* – observarea, convorbirea, anchetarea, testarea, metoda caracteristicilor independente, chestionarul valorilor (M. Rokeach), experimentul de constatare, formativ şi de control;
- *statistico-matematice* – de stabilire a mediilor şi semnificaţiilor mediilor, a cotelor procentuale, de comparare a două medii în cazul eşantioanelor perechi (t-Student), criteriul λ Kolmogorov-Smirnov, criteriul φ* Fisher.

Etapele investigaţiei: studiul s-a desfăşurat pe parcursul anilor 2002-2006, cuprinzând 4 etape. În timpul primei etape (2002-2003), a fost analizată, generalizată şi sistematizată literatura ştiinţifică privind problema abordată în cercetare, a fost selectat inventarul psihodiagnostic. La a doua etapă (2003-2004), au fost selectaţi subiecţii pentru experimentul de constatare; a fost efectuat experimentul constatativ cu subiecţii de la Spitalul Clinic de Psihiatrie (SCP) şi adolescenţii de la Centrul de Triere a Minorilor (CT). Pe parcursul etapei a treia (2004-2005), s-a realizat experimentul de constatare, experimentul formativ şi cel de control cu elevii din liceul „M. Sadoveanu” din mun. Chişinău. În ultima etapă (2005-2006), au fost generalizate şi descrise rezultatele obţinute.

Baza experimentală a cercetării: eşantionul a cuprins 123 de subiecţi: 15 adolescenţi cu abandon familial şi şcolar aflaţi temporar la Centrul de Triere a Minorilor (actualmente - Centrul de Plasament Temporar al Minorilor); 11 adolescenţi internaţi la

Spitalul Clinic de Psihiatrie cu diagnosticul „tulburare de comportament”, 97 adolescenți de la Liceul Teoretic „M. Sadoveanu” din mun. Chișinău, dintre care 18 licieni cu comportament deviant. În cercetare au fost încadrați 17 experți: profesori, educatori, psihologi pentru evaluarea comportamentului adolescenților.

Inovaţia ştiinţifică a lucrării:

1. A fost cercetată problema devianței comportamentale la adolescenții contemporani, au fost înaintate noi abordări a prevenției şi a recuperării acestui fenomen bazat pe cunoaşterea cauzelor psihologice individuale de care este provocat.
2. A fost confirmat experimental rolul autoreglării în formarea comportamentului social adecvat la adolescenți.
3. A fost stabilit rolul autoreglării ca aptitudine complexă care se manifestă în cazul unui grad înalt de dezvoltare a reflexiei, a autoaprecierii adecvate, a trebuinței de autoperfecționare şi a atitudinii subiectuale, responsabile față de propriul comportament.
4. A fost demonstrată posibilitatea prevenirei şi recuperării comportamentului deviant prin dezvoltarea sistemului autoreglator la elevii claselor superioare.
5. A fost propusă strategia de recuperare a lacunelor în dezvoltarea sistemului autoreglator.

Importanţa teoretică a cercetării reiese din contribuția ei la confirmarea ideilor despre neoformațiunile psihologice şi rolul lor în constituirea sistemului autoreglator al adolescenților. Investigația dată se înscrie în lista cercetărilor aplicative ce susțin concepția lui О. А. Конопкин cu privire la sistemul autoreglator, extinzând-o şi asupra comportamentului deviant. A fost evoluată însăşi teoria despre devianța comportamentală prin elucidarea unui mecanism psihologic. Potrivit mecanismului respectiv gradul insuficient de dezvoltare a autoreglării este cauzat de acumularea unor lacune în constelația neoformațiunilor psihologice şi are un impact direct asupra devianței comportamentale.

Valoarea practică a cercetării:

1) Setul probelor de constatare aplicate în cercetare pot fi propuse psihologilor-practicieni pentru diagnosticarea devianței comportamentale la adolescenți.

2) Măsurile de prevenție şi recuperare elaborate, ştiințific argumentate şi empiric coroborate, pot fi utilizate de psihologi, pedagogi, asistenți sociali în prevenția şi recuperarea devianței comportamentale.
3) Rezultatele studiului pot fi folosite în realizarea procesului de formare profesională a specialiştilor în domeniu la facultățile de resort.

Tezele principale înaintate pentru susținere:

1. Trăsăturile de personalitate pronunțate şi accentuările de caracter, pe de o parte, şi devianța comportamentală, pe de altă parte, nu sunt într-un raport direct. Elevii apreciați ca devianți au un număr mai sporit de accentuări caracterologice şi de trăsături de personalitate pronunțate, însă ele nu sunt unica cauză a comportamentului deviant.
2. Devianța comportamentală la adolescenți este cauzată de gradul insuficient de dezvoltare la ei a sistemului autoreglator, ca aptitudine complexă, de a lansa scopuri, de a găsi mijloace de realizare a acestora, de a modela condițiile, de a planifica acțiunile, de a controla, a evalua şi corecta greşelile comportamentale şi, pe de altă parte, ca atitudine subiectuală, responsabilă față de propriile acțiuni şi fapte.
3. Gradul insuficient de evoluare a neoformațiunilor psihologice – acțiunile voluntare, planul interior al acțiunilor, reflexia – cauzează nivelul scăzut de dezvoltare a autoreglării.
4. Dezvoltarea sistemului de autoreglare asigură adaptarea adolescenților la cerințele grupului de referință.
5. Programul recuperatoriu orientat spre dezvoltarea autoreglării poate fi utilizat în scopul prevenției şi corecției devianței comportamentale la adolescenți.

Aprobarea şi implementarea rezultatelor cercetării:

Rezultatele investigației au fost prezentate şi discutate la catedrele „Psihopedagogie Specială şi Asistență Socială" a Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă", „Psihologie" a Institutului de Stat de Instruire Continuă, la conferințele ştiințifice ale cadrelor profesoral-didactice. Datele obținute în cercetare au fost utilizate în cadrul predării cursului „Psihologie Judiciară" la facultatea Drept a Universității de Stat din Moldova.

Rezultatele cercetării sunt reflectate în 7 articole.

Validarea rezultatelor obţinute s-a asigurat prin diversitatea inventarului psihodiagnostic, volumul investigaţiilor, prelucrarea statistică a datelor (a fost folosit programul specializat S. P. S. S. - 10).

Termeni-cheie: prevenţie, recuperare, comportament, comportament deviant, personalitate, subiectualitate, autoreglare, neoformaţiuni psihologice, reflexie, autoapreciere.

Structura şi volumul tezei: lucrarea cuprinde introducere, trei capitole, structurate în 13 paragrafe, concluzii şi recomandări, adnotări în trei limbi (română, rusă şi engleză), bibliografie (circa 160 surse), glosar, lista abrevierilor şi anexe (în total 19). Volumul tezei este de 136 pagini. Textul este ilustrat prin scheme, tabele, diagrame, grafice.

Capitolul I. Comportamentul deviant, prevenţia şi recuperarea lui

1. 1. Noţiunea de comportament deviant şi criteriile de definire a ei

Inițierea unei investigații științifice asupra prevenției şi recuperării devianței reclamă o reluare, revizuire şi aprofundare a conceptelor fundamentale cu privire la problema în cauză pe calea analizei conținutului lor şi a raportului cu noțiunile apropiate ca sens. Delimitarea şi conturarea noțiunilor nu este justificată doar de semnificația şi utilitatea clarificării unor ambiguități terminologice. Ea este motivată, mai întâi de toate, de necesitatea evidențierii concepției pe care o adoptăm, o promovăm şi care ne-a servit drept fundament metodologic în studiul realizat.

În cele ce urmează, nu ne propunem de a da o definiție nouă devianței, ci de a încerca o analiză şi sinteză a informației expuse în publicațiile la tema dată; o sistematizare a termenilor care desemnează şi nuanțează diferite aspecte ale fenomenului studiat; o argumentare a modului de abordare a acestui concept în prezenta lucrare.

Normele legale şi morale, regulile de comportare şi valorile acceptate în societate, numite în ansamblu „norme sociale", servesc ca etalon de măsură sau de apreciere a comportamentului uman. Atipiile comportamentale au suportat diverse definiri, abordări şi clasificări. Pentru desemnarea nonconformării la normele sociale, încălcării acestora se utilizează diverşi termeni.

În jurisprudență, spre exemplu, s-au încetățenit conceptele – sinonime „delict" şi „infracțiune". Prin ele se au în vedere faptele indivizilor care vin în contradicție cu normele de drept şi care duc după sine o pedeapsă corecțională. De rând cu violarea normelor juridice, în viața socială există obiectiv şi încălcări de norme etice. Termenul „devianță" a avut inițial menirea de a desemna abaterile de la normele etice, regulile şi valorile stabilite în societate. Însă, dat fiind faptul că individul care săvârşeşte un delict încalcă, în acelaşi timp, şi normele morale, noțiunea de devianță a fost treptat extinsă asupra tuturor abaterilor de la orice norme sociale (juridice, etice, culturale), inclusiv şi de la normele de sănătate fizică şi psihică.

Primul cercetător care a folosit noțiunea „devianță" a fost Emile Durkheim (1974). În concepția sa, renumitul sociolog a oferit o analiză generală a multiplelor fenomene sociale,

permițând astfel elaborarea unui cadru global şi pentru interpretarea devianței. În opinia cercetătorului, starea de dezorganizare socială, caracterizată prin lipsa unei reglări morale clare a comportamentului indivizilor, are drept impact conduite iraționale şi deviante. În context sociologic, devianța a fost definită ca ansamblul comportamentelor care amenință echilibrul sistemului său prin violarea normelor sociale. O definiție mai largă a devianței a fost propusă, mai târziu, de alți doi sociologi: Sellin şi Merton. Ei defineau devianța ca ansamblul comportamentelor îndreptate contra normelor de conduită sau ale ordinii instituționale (apud V. Dragomirescu, 1976).

Până în prezent, în devianță sunt incluse orice acte care fac abatere de la aşteptările grupului sau colectivității – actele neobişnuite, iraționale ori anormale, determinate de circumstanțe, condiții şi stări particulare, care creează situații de ilegitimitate, ce stârnesc diferite reacții din partea publicului (Sorin M. Rădulescu, 2000, p. 3). Drept individ deviant, continuă autorul citat, se consideră o persoană „bizară", „excentrică" sau chiar „anormală", care încalcă regulile unanim acceptate, violează regulile obişnuite de conduită sau acțiune, alege alte căi sau mijloace decât cele legitime, adoptă acțiuni sau comportamente care nu se înscriu în registrul normativ prescris de normele unui grup social particular sau ale societății. Devianța, generalizează Sorin M. Rădulescu, în ansamblul ei, desemnează o diversitate eterogenă de conduite, acte sau acțiuni, care reprezintă violări sau transgresiuni ale normelor scrise sau nescrise, implicite sau explicite, stări care nu sunt conforme aşteptărilor, valorilor şi regulilor colectivității, forme de nonconformism, marginalitate, asocialitate, criminalitate etc., tot ceea ce contrazice imaginea publică asupra ceea ce semnifică sau ar trebui să semnifice „normalul" şi „dezirabilul" (p. 5).

În literatura psihologică contemporană devianța, de asemenea, este definită în mod diferit. În dicționarul de psihologie (А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский, 1985), de exemplu, citim: „comportamentul deviant este un sistem de fapte care vin în conrtazicere cu normele etice şi juridice stabilite în societate". Я. И. Гилинский (1990; 1998; 2002; 2004), И. С. Кон (1979), Д. Н. Исаев (2003), В. Д. Менделевич (2001), Е. В. Змановская (2004) ş. a. prin devianță au în vedere un sistem de fapte, acțiuni ale omului, necorespunzătoare normelor (de sănătate psihică, juridice, etice, culturale), de iure sau de facto, stabilite în societate. De către alți autori, devianța este definită ca „abatere de la normele unui grup, față de care persoana deviantă încalcă sistemul de reguli şi consemne ale grupului de apartenență

şi vine în contradicţie cu opiniile, atitudinile, scopurile, aspiraţiile, comportamentele, chiar vestimentaţia din grup sau colectiv" (U. Şchiopu, 1997, p. 226). Totodată, se notează în continuare, devianţa cunoaşte grade şi forme diferite de manifestare de la cele tolerabile, până la cele infracţionale, delictuale, criminale. Cu toate acestea, devianţa „rămâne diferită de delincvenţă în sensul că anormalitatea sa nu se asociază în mod obligatoriu cu o încălcare a regulilor (civile sau penale) ale societăţii" (J. Postel, 1998, p. 184). Delincvenţa, afirmă V. Preda (1981), formează una din speciile fenomenului de devianţă, specie pe care alţi autori (S. Rădulescu, D. Banciu, 1990) o numesc „devianţă penală". Termenul de „delincvenţă", în viziunea lui A. Neculau (1976), se referă nu la orice abatere comportamentală, ci numai la comportamentul care violează legea, la abaterea de la legile juridice ale statului. Părerea dată este împărtăşită şi de către T. Bogdan (1972), care susţine că ea este deosebit de semnificativă, deoarece permite nu numai o înţelegere mai aprofundată a acţiunii deviante, ci, fiind bazată pe o viziune evolutivă, permite o acţiune mai sistematică în direcţia prevenţiei apariţiei devianţei. E. Albu (2002), de asemenea, consideră că prin comportament deviant trebuie să înţelegem orice abatere a comportamentului de la normele generale de convieţuire, de la normele morale, culturale, juridice ale societăţii. Există însă definiţii în care nu se face o specificare, o concretizare a normelor. De exemplu, comportamentul deviant, scrie В. Т. Кондрашенко (1988), este un concept social-psihologic, care desemnează abaterea de la normele relaţiilor interpersonale stabilite într-o societate concret-istorică: acţiuni, fapte, vorbe, săvârşite în limitele sănătăţii psihice. M. Vârlan (2003) consideră drept deviant acel comportament care contrazice normele şi regulile acceptate în grupul de referinţă. În accepţiunea lui V. Preda (1981), comportamentul deviant rezidă în formele de conduită aflate în discordanţă cu valorile şi normele unui sistem oarecare.

După cum vedem, în definiţiile date devianţei se remarcă faptul că ea este o abatere de la norme, lista acestora din urmă însă este diferită, fapt ce împiedică delimitarea fenomenului dat de cele apropiate ca formă, dar diferite în esenţă.

Dificultăţile semnalate cu privire la definirea devianţei se află în legătură directă cu neajunsurile ce reies din neadoptarea unui criteriu unic de evaluare a fenomenului. Astfel, o problemă extrem de dificilă, dar de semnificaţie majoră pentru definirea adecvată a devianţei a fost şi rămâne identificarea unui criteriu pertinent pentru judecarea acestui fenomen. Printre criteriile considerate importante se înscriu: *criteriul statistic, criteriul*

normativ, criteriul gradului de periculozitate a comportamentului, criteriul incapacității de a respecta normele, criteriul reacției sociale față de deviață.

Conform ***criteriului statistic***, ai cărui adepți sunt Jacques Quételet şi E. Durkheim, devianța reprezintă o abatere semnificativă de la norma statistică, de la media comportamentelor celorlalți. Punctele cele mai vulnerabile ale acestui criteriu de definire a devianței rezidă, în viziunea noastră, în: a) egalarea conformității cu normalitatea şi a nonconformității cu anormalitatea; b) evidențierea doar a extremelor – a normei şi patologiei, fără a indica care sunt hotarele devianței între aceşti doi poli.

Este absolut necesar, după cum atestă I. Străchinaru (1969) şi alți specialişti contemporani, a şti de unde începe şi unde sfârşeşte devierea pentru a o delimita de normalitate şi a o diferența de stările morbide învecinate. Referindu-se la neajunsurile criteriului dat, I. Străchinaru consideră că plafonul psihologic al mediei statistice se deosebeşte de la o epocă la alta şi, uneori, de la un deceniu la altul, potrivit legilor evoluției, şi nu mediei statistice.

Criteriul normativ de evaluare a devianței are drept temei ideea că devianța nu este o însuşire intrinsecă a comportamentului uman, ci este o proprietate atribuită acestuia în dependență de normele sociale. Acestea reprezintă standarde de conformare a comportamentului la cerințele pe care le impune o anumită societate sau un anumit grup social. Norma – afirma E. Durkheim – exercită asupra indivizilor o „constrângere" sau o „presiune" colectivă care asigură consensul social, coeziunea şi ordinea socială, stimulând solidaritatea morală şi conştiința colectivă a societății (1974, p. 58). Printre neajunsurile cele mai importante ale criteriului normativ pot fi relevate următoarele trei:

1) El nu ține cont de faptul că, în societățile pluraliste, există un repertoriu vast de norme şi oameni care nu se pot raporta absolut la toate normele existente: conformându-se la unele din ele, individul va devia de la altele. Un alt argument constă în aceea că normele se schimbă de la o societate la alta, de la o epocă istorică la alta şi, ceea ce într-o anumită societate sau perioadă istorică este calificat drept normal, în altă societate sau perioadă istorică poate fi considerat deviant (R. Râşcanu, 1994).
2) Normele sociale, îndeosebi cele morale, culturale, nu specifică condițiile şi împrejurările în cadrul cărora o conduită trebuie sau nu evaluată ca fiind deviantă.

3) Relativitatea criteriului normativ reiese din importanța diferită a normelor sociale. Unele au statutul de legi, altele – de reguli nescrise. Spre deosebire de norma statistică, normele sociale se prezintă ca reguli, convenții, coduri morale şi juridice, încălcarea cărora nu depinde de particularitățile comportamentale ale individului, ci de însăşi conținutul normelor sociale.

Alt criteriu de referință în definirea devianței este ***periculozitatea comportamentului***. Kai Erikson afirma că devianța trebuie definită ca o conduită pe care indivizii o consideră atât de periculoosă, stânjenitoare sau iritantă, încât elaborează sancțiuni speciale împotriva persoanelor care o manifestă, mergând până la excluderea acestora din cadrul grupului (apud Sorin M. Rădulescu, 2000). Din definițiile propuse după criteriul dat, aflăm cât de mare este îndepărtarea conduitei de la cerințele normei. Acest criteriu însă provoacă o serie de dificultăți. El solicită criterii suplimentare de apreciere a însuşi gradului de periculozitate a devierii. Se mai afirmă că comportamentul deviant trebuie legat de factorul-timp, de durata manifestării devianței şi de intensitatea angajării individuale (U. Şchiopu, 1997).

Luarea în considerare a ***incapacității persoanei de a respecta normele*** a condiționat înaintarea definițiilor cu caracter medical. În conformitate cu acest criteriu, deviant se consideră comportamentul acelui individ care nu are capacitatea de a se conforma la normele sociale semnificative, la aşteptările societății sau ale grupului din care face parte. Din perspectiva medical-psihiatrică, individul deviant este un bolnav psihic, lipsit de responsabilitate, discernământ şi capacitatea de a face deosebire între bine şi rău, moral şi imoral. Nonconformarea lui la normele şi aşteptările sociale este în funcție de aceste incapacități. „Vulnerabilitatea criteriului incapacității constituționale sau psihice, afirmă Sorin M. Rădulescu, este dovedită de faptul că, din punct de vedere statistic, cei care adoptă, cel mai frecvent, comportamente şi manifestări deviante sunt indivizi „normali", din punct de vedere clinic. Utilizarea acestui criteriu distorsionează sensul real al actului deviant, care este determinat, în majoritatea cazurilor, de relații şi factori de natură socială. Interpretarea psihopatologică a devianței, de exemplu, nu reuşeşte să evidențieze specificul fenomenului de devianță, întrucât confundă două noțiuni distincte, ireductibile una la alta: noțiunea de boală psihică, care are un substrat psihopatologic, cu noțiunea de devianță, care are un caracter eminamente sociologic, referindu-se nu la indivizi, ci la relațiile dintre indivizi" (2000, p. 24).

În citatul de mai sus, foarte clar este expusă poziția negativă a autorului privind abordarea medical-psihiatrică a devianței, poziție susținută şi de către alți cercetători (V. Dragomirescu, 1976; В. Т. Кондрашенко, 1988 ş. a.).

Aplicarea criteriului ***reacției sociale față de deviață*** a dus la înaintarea definițiilor numite relativiste. Conform opiniei savanților raliați acestei orientări, nici un act, prin el însuşi, nu este deviant, ci este interpretat astfel numai prin raportare la normele sociale şi în funcție de felul în care reacționează publicul la încălcarea acestora. Altfel spus, devianța nu este un fenomen obiectiv, care are o natură intrinsecă. Ea nu este o proprietate inerentă anumitor comportamente, ci este o evaluare subiectivă a acestora, o etichetare. Deficiențele difinițiilor relativiste ale devianței sunt: a) interpretarea subiectivă a fenomenului de deviață; b) ignorarea existenței obiective a devianței şi a cauzelor comportamentului deviant; c) exagerarea rolului reacției sociale în aprecierea devianței etc.

Analiza criteriilor relevate în literatura sociologică denotă faptul că „devianța" a devenit un termen mai curând generic. Prin el se are în vedere o mulțime de acte, conduite şi manifestări, începând cu cele mai inofensive şi finisând cu cele care au un caracter antisocial. Definițiile devianței se modifică de la o perioadă istorică la alta odată cu schimbarea normelor sociale, valorilor, stilurilor de viață. Există şi păreri opuse, conform cărora însăşi definiția devianței nu se schimbă, ea rămâne cu sensul său inițial de abatere de la normă. În realitate, se modifică normele şi, odată cu schimbarea lor, se schimbă şi „lista" subiecților, a căror comportament este considerat deviant. Prin urmare, dificultățile se iscă nu atât în definirea devianței, cât în aprecierea, delimitarea subiecților-devianți, şi aceste greutăți pornesc de la neclaritatea a ceea ce este „normă".

Prezintă interes poziția lui В. Т. Кондрашенко (1988). El afirmă că, în ultimele decenii ale sec. al XX-lea, au apărut aşa noțiuni ca „factori de risc", „stări critice", „stări premorbide", „reacții situaționale", „accentuări de caracter", noțiuni care se plasează între conceptele de „normă" şi „patologie". La grupa dată de noțiuni poate fi categorisit şi conceptul „comportament deviant". Susținând afirmația dată, putem spune că devianța se plasează între polii „comportament normal – comportament patologic" tot aşa cum se plasează ea între conceptele „comportament normativ – comportament infracțional".

După cum se constată, lipsa teoriei unice cu privire la deviață, evidențierea mai multor criterii de referință pentru definirea şi evaluarea ei, caracterul lor relativ – toate

acestea în ansamblu au avut drept consecinţă înaintarea unui număr mare de termeni, ambiguitatea cărora a complicat găsirea răspunsurilor univoce la întrebările: „Ce este devianța?” şi „Cine este deviant?”.

Fiind studiată, în mod separat, de către sociologi, jurişti, psihiatri, psihologi şi pedagogi, devianța este desemnată actualmente prinr-o mulțime de sintagme, printre care întâlnim: „devianță comportamentală”, „comportament aberant”, „conduită deviantă”, „dispersie comportamentală”, „comportament inadaptat”, „asocial”, „antisocial”, „delincvent”, „infracțional” etc.

Nu rareori sintagma „comportament deviant” este utilizată şi ca sinonim al unor termeni din medicina legală cum ar fi „reacții medico-legale” sau „patologii medico-legale ale comportamentului”. Lista conceptelor cu privire la devianță poate fi continuată. Ne vom limita doar la mențiunea că, deja în anii 30 ai sec. al XX-lea, E. K. Wickman prezentase o listă de 428 termeni care definesc varietatea excesivă a comportamentelor deviate (apud I. Străchinaru, 1969). Este incontestabilă ideea potrivit căreia conceptele enumerate nu întotdeauna au aceeaşi semnificație şi înseamnă acelaşi lucru.

Asistăm, afirmă V. Dragomirescu (1976), la o „discuție care se referă în esență la acelaşi fenomen, la utilizarea unei terminologii diferite care se confundă de multe ori, deşi aceşti termeni rezultă dintr-o nuanțare, dintr-o reflectare specifică într-un anumit domeniu de observație şi cercetare sau într-o anumită etapă de evoluție a devianței, termeni care nu se suprapun decât parțial, deoarece au fost elaborați pornind de la criterii diferite de caracterizare a fenomenului” (p. 6). Observatorii vieții sociale, scrie în continuare autorul citat, cunosc bine că fenomenul de devianță este limitat ca răspândire în timp şi în spațiu, idee pe care am subliniat-o şi în definiția normei propusă de către E. Durkheim, iar formele de exprimare ale devianței sunt deosebit de numeroase şi variate ca intensitate.

În această ordine de idei, V. Dragomirescu (1976) propune să facem o interpretare diferențiată a abaterilor de la conduita normală, adică să utilizăm termenul „comportament deviant” când ne referim, mai cu seamă, la abaterile de la normele sociale; „comportament aberant”, când se au în vedere, în special, aspectele medico-legale şi psihopatologice ale comportamentului şi „comportament antisocial sau infracțional”, când e vorba de aspectele judiciare ale conduitei umane. Comportamentul deviant, în opinia lui V. Dragomirescu, este „un concept cu un înțeles mai larg, dar care subliniază cu predilecție reflectarea socială a

abaterilor de conduită, cuprinzând atât formele cu substrat psihopatologic, cât şi pe cele de ordin socio-psihologic. Ambele categorii se referă la devierea de la normalitate atât în sens psihologic şi psihiatric, cât şi prin abaterea de la normele sociale, fără o motivare psihopatologică de fond" (p. 39).

Gândul lansat de către V. Dragomirescu (1976) cu privire la utilizarea diferenţiată a termenilor este, după părerea noastră, rezonabilă şi noi o susţinem, dar cu o singură remarcă. Prin devianţă, credem noi, trebuie să avem în vedere acel comportament care încalcă normele morale, etice, deoarece unitatea sintactică „norme sociale" include nu numai normele morale, dar şi normele juridice, violarea cărora poartă, după cum am menţionat deja, denumirile de „delincvenţă", „infracţiune". În această accepţiune ne sprijinim pe afirmaţia lui Sorin M. Rădulescu (2000), potrivit căreia expresia „norme sociale" nu se reduce doar la normele morale. Ea cuprinde şi normele juridice, şi orice alte reguli de orientare a conduitei sau a acţiunii indivizilor (p. 16). Nu vom uita, desigur, că violarea normelor legale este de asemenea amorală. Dar, pentru a stabili o claritate în concepte şi a avea un punct de referinţă în formarea lotului experimental, prin *norme morale* vom înţelege acele aşteptări şi reguli scrise şi nescrise înaintate faţă de indivizi, ţinând cont de vârsta, rolul şi statusul lor social.

Realitatea semantică privind comportamentul deviant, fiind observată la vârste mici, tinere şi descrise de către numeroşi cercetători din domeniul psihologiei genetice, a cunoscut încă mulţi alţi termeni. Astfel, Yonbrel vorbeşte despre „copilul rău", Wallon – despre „copilul turbulent", Beaujean – despre „copilul revoltat" (apud R. Râşcanu, 1994), M. M. Алемаскин (1966), И. А. Невский (1969), С. Ф. Устименко (1984), Д. И. Фельдштейн (1972), Н. Ю. Максимова (1988), despre preadolescentul „dificil", Г. И. Кузнецова şi В. Д. Харченко (1981) – despre preadolescentul „nedisciplinat". Mai mult ca atât, în publicaţiile consacrate devianţei, inclusiv şi a celei juvenile, deseori întâlnim şi expresia „tulburări de comportament". Această noţiune, scrie I. Străchinaru (1969), pare să aibă sfera cea mai largă dintre toate noţiunile psihopatologiei. El consideră că şi asupra termenului de comportament nu s-a ajuns la un acord unanim din partea cercetătorilor.

În psihologia contemporană noţiunea de comportament nu şi-a mai păstrat acel sens pe care-l avea în psihologia behavioristă clasică, care susţinea ideea că între stimul şi reacţie nu există decât o legătură mecanică directă, iar mecanismele comportamentului uman sunt

deopotrivă cu cele ale comportării animalelor. С. Л. Рубинштейн (1967) afirmă că reacţia la acţiunile din afară este mijlocită de condiţiile interne. Prin noţiunea de „comportament” din sintagma discutată, vom avea în vedere acel sens, pe care îl indică „Dicţionarul de psihologie” (В. В. Давыдов, А. В. Запорожец, Б. Ф. Ломов ş. a., 1983, p. 260), punând accentul pe următoarele momente: 1) Comportamentul este un sistem orientat de acţiuni consecutiv înfăptuite, care realizează contactul individului cu circumstanţele externe, mijlocesc atitudinea lui faţă de însuşirile mediului, de care depind păstrarea şi dezvoltarea vieţii acestuia, pregătesc satisfacerea trebuinţelor organismului; 2) Izvorul comportamentului sunt trebuinţele individului; 3) Comportamentul se realizează ca o unitate a verigilor psihice (ce reflectă acele condiţii, în care se află obiectele trebuinţelor şi pulsiunilor individului) şi a acţiunilor executorii, externe; 4) Comportamentul uman capătă caracteristicile activităţii conştiente, colective, cu scop, voluntare şi creative; 5) Conceptul de comportament semnifică de asemenea acţiunile persoanei în raport cu societatea, alţi oameni şi lumea obiectuală, acţiuni tratate din punct de vedere al reglării lor în corespundere cu normele sociale, morale şi de drept; 6) Drept unităţi ale comportamentului sunt faptele în care se formează şi, în acelaşi timp, se exprimă poziţiile personalităţii, convingerile ei morale.

Referindu-ne la termenii „conduită deviantă” şi „comportare deviantă”, ei acoperă aceeaşi realitate ca şi cel de „comportament deviant”. În dicţionarele de sinonime şi în dicţionarele explicative contemporane noţiunile de „conduită”, „comportare” şi „comportament” sunt date ca sinonime. De exemplu, în „Dicţionarul explicativ al limbii române” (1996) la pagina 204 găsim semnificaţia conceptului de „comportament” care este interpretat ca: 1. „Modalitate de a acţiona în anumite împrejurări sau situaţii; conduită, purtare, comportare”. 2. „Ansamblul manifestărilor obiective ale animalelor şi ale oamenilor prin care se exteriorizează viaţa psihică”. În aceeaşi pagină, observăm că lexemul „comportare” se află în raport de sinonimie cu noţiunea „comportament”, iar la pagina 210 găsim că termenul de „conduită” are în calitate de sinonim cuvântul „comportare”. Cele spuse cu privire la sinonimia conceptelor aduse în discuţie le confirmă şi dicţionarul de sinonime semnat de autorii L. Seche, M. Seche, I. Preda (1989, p. 97). Consultarea mai multor dicţionare în diferite limbi (A. S. Hornby, 1995; N. Sillamy, 1996; Dictionnaire LE ROBERT, 1978) ne-a permis să scoatem în vileag apropierea semantică a acestor termeni în

limba franceză şi echivalența lor în limba engleză: „comportament” se traduce ca „behaviour”, „conduct”, „demeanour”, iar „conduită” ca „conduct”, „demeanour”, „behaviour”, „manners” (C. Nedelcu, I. Murar, A. Bratu, A. Bantaş, 2000, p. p. 241, 247). În limba rusă toate trei cuvinte – comportament, purtare şi conduită – se traduc prinr-un singur cuvânt: „поведение” (Dicționar rus-român, 1992, p. 406).

Generalizând informația relatată în paginile acestui paragraf, deducem că, deşi au fost făcute numeroase tentative de a da un răspuns exhaustiv la întrebarea „ce este devianța? ”, până în prezent, în literatura de specialitate, nu găsim un consens deplin în definirea fenomenului dat. În majoritatea publicațiilor privind devianța comportamentală se atestă faptul că ea se manifestă în toate domeniile vieții umane, ea implică abaterile de la normele de orice fel (penale, politice, religioase, culturale etc.) şi se referă la acei indivizi, care, prin conduitele sau acțiunile lor, se abat de la exigențele predictibilității comportamentului şi actului social. Formele de exprimare ale devianței sunt deosebit de numeroase şi variate ca intensitate, fapt ce comportă o diferențiere terminologică clară şi o precizare a conceptelor luate în uz.

În prezenta cercetare, ținând cont de cele menționate, dar şi de faptul că ea este direcționată spre studierea devianței la vârsta adolescentină, vârstă în care individul face parte, mai întâi de toate, din societatea şcolară, îndeplineşte rolul şi are statusul social de elev, drept ***deviant*** vom considera acel comportament al lui, care face abatere de la normele relațiilor interpersonale stabilite în această microsocietate, de la normele şi cerințele şcolare prescrise în Regulamentul instituției respective de învățământ. O atare abordare a devianței comportamentale la elevi o întâlnim şi la E. Albu (2002). Ea susține că, în termenii muncii şcolare, devierile de comportament se obiectivează în atitudini de inadaptare şcolară, starea conflictuală subînțeleasă instalându-se între elev, pe de o parte, şi şcoală, pe de altă parte, precum şi cu sine însuşi. În inadaptarea şcolară, continuă cercetătoarea, trebuie identificat un deficit în planul rațional-acțional, care face ca elevul să ignore în conduita sa necesitatea adecvării acesteia la normele şi la cerințele impuse de statutul de elev, explicitate în regulamentele şcolare.

1. 2. Cauzalitatea comportamentului deviant şi formele lui

Prin noţiunile cauză, pricină, factor sau factor cauzal avem în vedere acele fenomene, circumstanţe şi condiţii care provoacă, generează, determină, contribuie şi înlesnesc apariţia, dezvoltarea şi consolidarea diferitor forme ale comportamentului deviant.

Modelele etiologice elaborate în legătură cu geneza devianţei au dat naştere unui număr mare de teorii explicative. Ele, după părerea lui N. Mitrofan, V. Zdrenghea, T. Butoi (1994), pot fi incluse în două mari categorii: teorii nepsihologice şi teorii psihologice. Din prima categorie fac parte teoriile biologice, constituţionale, sociologice, economice.

Prezintă interes deosebit ***teoriile psihologice*** care pun accentul, cu prioritate, pe caracteristicile persoanei, pe structura personalităţii şi elementele ei componente, pe finalităţile învăţării şi interacţiunii sociale, acestea fiind considerate drept cauze principale ale comportamentului deviant. Teoriile psihologice ca, de altfel, şi cele biologice şi sociologice fiind multe la număr, pot fi convenţional împărţite în: a) teorii propriu-zis psihologice şi b) teorii psihosociale. Din primul grup fac parte ***teoriile psihanalitice,*** care pleacă de la concepţia formulată de către S. Freud privind existenţa în structura psihică a persoanei a celor trei categorii de forţe: a) iraţionale (id sau sinele). Acesta este locul unde se nasc pulsiunile instinctuale, izvorul principal de energie al psihismului; b) raţionale (ego sau eu-l). Se prezintă ca sistem conştient de producere şi control al comportamentului la nivelul căruia se rezolvă conflictele dintre sine şi supraeu; c) morale (superego sau supraeul). Instanţa dată are o funcţie prohibitivă, care interzice exteriorizarea pulsiunilor inconştiente. Forţele menţionate, din perspectiva teoriei lansate de către S. Freud, sunt în permanentă dispută privind asigurarea conduitei. În concordanţă cu acest model explicativ, comportamentul criminal, spre exemplu, este caracterizat de un supraeu slab, care nu poate controla tendinţele inconştiente produse de către sine.

În ***teoriile psihosociale*** drept principale cauze ale devianţei sunt considerate achiziţiile individului rezultate în procesul interacţiunii şi învăţării psihosociale şi sociale. În funcţie de mecanismele psihosociale, care favorizează geneza comportamentului deviant, pot fi diferenţiate: teoriile controlului psiho-social, teoriile învăţării psihosociale, teoriile învăţării sociale, teoriile etichetării sociale. Ideea de bază promovată în doctrinele controlului psihosocial constă în aceea că tendinţa indivizilor de a devia în plan comportamental este relativ generală şi constantă şi aceştia se vor comporta frecvent în mod

asocial dacă nu vor fi formaţi şi susţinuţi în a evita această tendinţă. De aceea este necesar să se formeze structuri interne inhibitive apte de a preveni tendinţele deviante. În contextul acestei poziţii se înscrie teoria lui Hirschi. În accepţiunea lui, mecanismul controlului social care acţionează coercitiv asupra individului trebuie văzut în legăturile acestuia cu societatea. În cazul în care corelaţia este puternică, individul se va conforma normelor sociale. Pe măsură ce slăbesc legăturile, probabilitatea transgresării normelor sporeşte.

O altă explicaţie ce face parte din această categorie este ***teoria înfrânării*** elaborată de către W. Reckless. Factorii cauzali ai devianţei, în viziunea acestui autor, sunt: presiunea socială (condiţiile economice precare, statutul social scăzut, lipsa oportunităţilor, conflictele familiale); factorii de atragere care abat indivizii de la normele sociale (companionii răi, subcultura deviantă, grupurile deviante); existenţa unei înfrânări externe eficiente sau nu (din partea familiei şi a grupurilor suportive); înfrânarea internă ca produs al unei bune interiorizări a normelor sociale.

Teoriile învăţării dezvăluie mecanismele prin intermediul cărora comportamentul deviant este învăţat. Reprezentant de vază al acestui curent este E. Sutherland, care consideră că la baza comportamentului deviant se află socializarea individului într-un sistem de valori ce conduce la violarea normelor sociale. Dacă individul învaţă „definiţii" care sunt favorabile comportamentului deviant, atunci creşte probabilitatea apariţiei tendinţei spre comiterea actelor deviante. Definiţiile învăţate necesită susţinere din partea grupului. De aceea, afirmă autorul, devianţa nu va persista în absenţa unei „subculturi a violenţei". Concepţia lui E. Sutherland, numită teoria asocierii diferenţiale, are drept idee centrală teza: comportamentul deviant este învăţat prin interacţiunea cu alţii într-un grup familiar. Învăţarea include tehnicile comiterii actelor deviante, plus motivele, trebuinţele, raţionalizările şi atitudinile favorabile comiterii actelor deviante.

Un loc distinct în lista teoriilor cu privire la factorii cauzali ai devianţei îl ocupă poziţiile numite ***interacţioniste***. La ele poate fi categorisită poziţia lui Wilson şi Hernstein, care susţin că devianţa are 3 factori, aceştia având o pondere diferită. Autorii listează următorii factori: a) mediul social şi economic; b) relaţiile familiale (îndeosebi se subliniază lipsa grijei faţă de copii din partea părinţilor, absenţa la aceştia din urmă a deprinderilor bune în utilizarea recompenselor şi pedepselor); c) calităţile biologice (sexul, impulsivitatea şi tipul corporal, inteligenţa scăzută).

În lista teoriilor psihosociale poate fi inclusă şi concepţia lui Yablonski, care, în baza cercetărilor, a ajuns la concluzia că factorul cauzal al devianţei este legat de autoconceptualizarea individului.

Conturarea noţiunii de devianţă şi concretizarea cauzelor ei reclamă în mod obligator prezentarea în continuare a formelor ei particulare de exprimare evidenţiate în literatura de specialitate. Multitudinea formelor, ca, de altfel, şi multitudinea de poziţii şi definiţii, este în funcţie de criteriile după care se încearcă o clasificare a comportamentelor deviante şi a indivizilor devianţi. Unii autori, după cum am relevat anterior, (D. P. Banciu, S. M. Rădulescu, M. Voicu, 1985; S. M. Rădulescu, D. P. Banciu, 1990; S. M. Rădulescu, 1991; U. Şchiopu, 1997 ş. a.) disting: a) devianţa sancţionată negativ sau pedepsită (actele criminale, infracţionale); b) devianţa apreciată pozitiv sau recompensată (actele de inovaţie în domeniul tehnic, artistic); c) devianţa acceptată fără sancţiuni sau recompense, deşi criticată, ridiculizată de opinia publică (actele excentrice). De rând cu aceste forme de devianţă manifestată, există şi o devianţă cu caracter latent, despre care publicul în general şi autorităţile în special nu ştiu nimic (un pervers sexual sau un funcţionar public corupt, despre care nu se ştie).

Îmbinând criteriul etiologic cu cel psihopedagogic şi referindu-se în special la copii, D. Ozunu (apud. E. Albu, 2002) clasifică şi caracterizează devierile comportamentale astfel:

- ✓ devieri de comportament care ţin de constituţia psihopatoidă. Aici intră copiii care, din punct de vedere clinic, aparţin tipurilor clasice de perverşi, schizoizi, cicloizi, epileptoizi şi diferitelor combinaţii ale acestora. Manifestările din această categorie sunt de origine organică şi dificil se supun tratării. Copiii pot fi recunoscuţi după aşa semne ca: inafectivitate sau hiperafectivitate, autism, amoralitate sau labilitate morală accentuată, impulsuri de a schingiui animalele, de a chinui pe fraţii mai mici sau pe alţi copii, linguşire, minciună, exaltare, atitudini obscene, perversiuni sexuale, tendinţe de a se uni în bande etc.;
- ✓ devieri de comportament ce ţin de modificările structurii neuropsihice dobândite prin traume encefalice pre sau postnatale. Manifestările date sunt parţial educabile. Sechelele psihice ce stau la baza manifestărilor de acest tip au drept cauză unele traumatisme cranio-cerebrale, boli infecţioase, afectări

morfofuncționale ale sistemului nervos central. Caracteristice sunt aşa manifestări precum: nelinişte motorie, dispersie şi labilitate psihică, hiperexcitabilitate, negativism, manifestări isteroide, refuz al sarcinilor de lucru, tendințe de chiul, vagabondaj, minciună;

- ✓ devieri de comportament ce decurg din schimbările negative survenite în condițiile de mediu fizic şi social. Manifestările acestui comportament deviant se structurează în: precaracteriale, caracteriale şi caracteropatii. Factorii cauzali îi regăsim în carențele mediului familial, în influența negativă a prietenilor, în dezacordul dintre educația şcolară şi cea familială sau în regimul de viață inadecvat, dezorganizat al elevului;
- ✓ devieri de comportament ce țin de schimbările patologice produse în ambii termeni (individ-mediu), fapt ce provoacă manifestări greu recuperabile. În acest caz factorii endogeni şi cei exogeni îşi conjugă şi îşi amplifică reciproc efectele distructive.

După criteriul sferei psihicului predominant afectată acelaş autor evidențiază tipologia simptomatologică a devierilor de comportament la copii după cum urmează:

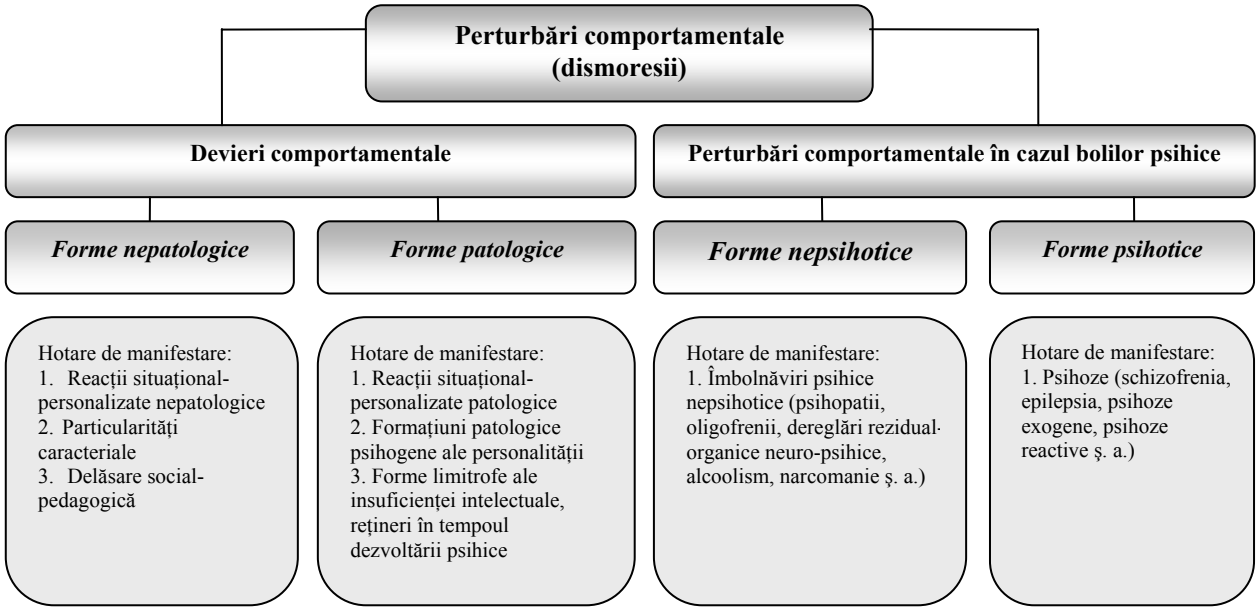
- în sfera relațională – copiii cu indisponibilitate de comunicare (egoişti, capricioşi, lipsiți de tact, evitați şi respinşi de colectivitatea de semeni). Manifestările date sunt caracteristice copiilor unici sau celor neglijați afectiv în familie;
- în sfera afectivității – copiii cu reacții afective extreme, susceptibili, irascibili, pasivi, inerți. Cercetarea cauzelor indică mai întotdeauna puternice traume psihice trăite anterior;
- în sfera dezvoltării intelectuale – copiii cu ostilitate față de învățătură, cu interes scăzut pentru cunoaştere şi fără dorințe de a învăța. Retardarea intelectuală duc la apariția unor manifestări precum: conflicte frecvente cu părinții, cu profesorii şi cu colegii de clasă, chiulul, absenteismul, minciuna, vagabondajul, furtul, consumul de alcool şi de droguri;
- în sfera volițională – copiii care sunt excesiv tutelați sau, dimpotrivă, lipsiți totalmente de control. În calitate de manifestări se prezintă: încăpățînarea, capriciile, lipsa de voință, indisciplina, dezordinea etc..

În plan evolutiv devierile comportamentale la copii trec prin trei stadii:

1) Tulburări de comportament uşoare (de gradul I), pentru care sunt caracteristice actele de indisciplină ocazionale, în şcoală sau în familie. În acest stadiu manifestările nu sunt permanentizate în conduită. Fiind depistaţi la timp şi, intervenind prin acţiuni educative pentru a nu se fixa la nivelul comportamentului, aceşti copii pot fi integral recuperaţi. Sunt considerate ca pseudotulburări de comportament, dar pot deveni comportamentale dacă nu se iau la timp măsuri de corectare, de echilibrare stabilă a relaţiilor cu cei din jur, de asanare a unor focare etiologice endogene sau exogene.
2) Tulburări de comportament mijlocii (de gradul al II-lea). În acest stadiu manifestările deviante ale copilului se integrează în comportament, de aceea ele se corectează mult mai greu, necesitând colaborarea mai multor persoane.
3) Tulburări comportamentale grave (de gradul al III-lea). În această categorie sunt incluşi elevii delincvenţi, vicioşi, caracteropaţi, turbulenţi, deviaţi moral. Relaţiile interpersonale sunt puternic conflictuale, astfel încât aceştia nu pot să trăiască şi să activeze într-un colectiv şcolar obişnuit şi sunt cuprinşi pentru reeducare în instituţii specializate.

Л. С. Выготский (1983) foloseşte conceptul „copii dificili” („трудные дети”) în două sensuri: în sensul larg al cuvântului, atunci când e vorba de copiii care prin comportamentul şi dezvoltarea sa deviază de la normă. În această categorie, spune savantul, trebuie să distingem două tipuri principale: a) tipul de copii care deviază în comportament de la normă, ca urmare a unui oarecare defect organic (copiii defectivi din punct de vedere fizic – orbii, surzii, orbii surdo-muţi, schilozii etc.; retarzii sau debilii mintal, ca urmare a neajunsului organic); b) tipul de copii, care deviază în comportament de la normă, ca urmare a dereglării funcţionale (copiii dificili, în sensul îngust al cuvântului – delincvenţii, copiii cu defecte caracteriale, psihopaţii).

Prezintă interes formele perturbărilor comportamentale şi hotarele manifestării lor propuse de В. Т. Кондрашенко (1988) (vezi schema).


Perturbări comportamentale (dismoresii)
Devieri comportamentale
Perturbări comportamentale în cazul bolilor psihice
Forme nepatologice
Forme patologice
Forme nepsihotice
Forme psihotice
Hotare de manifestare:
1. Reacţii situaţional-personalizate nepatologice
2. Particularităţi caracteriale
3. Delăsare social-pedagogică
Hotare de manifestare:
1. Reacţii situaţional-personalizate patologice
2. Formaţiuni patologice psihogene ale personalităţii
3. Forme limitrofe ale insuficienţei intelectuale, reţineri în tempoul dezvoltării psihice
Hotare de manifestare:
1. Îmbolnăviri psihice nepsihotice (psihopatii, oligofrenii, dereglări rezidual· organice neuro-psihice, alcoolism, narcomanie ş. a.)
Hotare de manifestare:
1. Psihoze (schizofrenia, epilepsia, psihoze exogene, psihoze reactive ş. a.)

А. Е. Личко (1983) numeşte manifestările comportamentului deviant „reacţii comportamentale specifice preadolescentine”, iar В. Т. Кондрашенко (1988) foloseşte, după cum vedem în schemă, sintagma „reacţii situaţional-personalizate de vârstă”. Pentru a nu confunda reacţiile psihologice cu cele patologice, А. Е. Личко (1983) a formulat un şir de criterii de diferenţiere. Pentru reacţiile patologice sunt specifice: a) tendinţa spre generalizare (apar în cele mai diverse situaţii şi sunt provocate de cele mai diverse cauze, uneori inadecvate); b) tendinţa de a prelua însuşirea stereotipului patologic, repetând aceeaşi faptă cu orice prilej; c) tendinţa de a întrece „hotarul” perturbării comportamentale, hotar pe care nu-l întrece acea categorie de semeni, cu care creşte preadolescentul şi acea grupă, din care el face parte; d) tendinţa de a duce spre inadaptarea socială.

E. Albu (2002), de asemenea, defineşte manifestările tipice ale comportamentului deviant prin reacţii specifice, individualizate ale elevilor la frustrările pe care le suportă în confruntarea cu solicitările mediului. Aceste reacţii au, în opinia autoarei, semnificaţia unui deficit de adaptare, a instalării unei stări conflictuale – latente sau manifeste – între elev şi mediul său: şcoala (cerinţe, regulament, alţi elevi, profesori), familia, mediu extrafamilial, chiar el însuşi.

Analiza literaturii ne demonstrează formele particulare de comportament deviant exprimat prin:

- acte de indisciplină cronică din timpul lecţiilor şi al activităţilor educative care se datorează mai mult nivelului slab al autocontrolului şi al dorinţei de a brava în faţa colegilor;

- manifestări datorate instabilității de tip caracterial. La ele se referă excesul de mişcare sau de vorbire, mişcările parazite, reactivitatea vie, atenția labilă, capacitatea slabă de concentrare, nestatornicia în interese şi dorințe etc.;
- manifestări determinate de dezinteresul şi de indiferența față de şcoală;
- neglijarea sistematică a obligațiilor şcolare, a învățării, care constă în acceptarea statutului de elev medioctu;
- atitudini şi acțiuni ce reflectă lipsa de respect pentru educatori, reacțiile obraznice la solicitările acestora;
- manifestări ale indiferenței afective exprimată prin lipsa dorinței de a stabili relații de afecțiune cu colegii şi cu educatorii;
- lenea, minciuna, falsificarea de note caracteristică elevilor cu o structură labilă de personalitate, celor timizi, fricoşi, evazivi, nesiguri pe ei înşişi;
- reacții bazate pe negativisme. Ele se manifestă, de cele mai multe ori, ca reacții de tip nevrotic la solicitări externe sau interne. Negativismele au la bază defectele caracteriale, precum: îndărătnicia, încăpățînarea, tendința de destrugere a lucrurilor etc.;
- distrugerea de bunuri ale şcolii sau din spații publice;
- izolarea de colegi cauzată de împingerea elevului de către aceştia la periferia clasei, de complexele de inferioritate, de condițiile familiale precare, de unele defecte fizice etc.;
- refuzul de a intra în clasă, manifestare ce are drept temei frica de colegii de clasă bătăuşi sau ironici;
- fuga de la şcoală sau de acasă;
- vagabondajul sau fuga de acasă pentru o perioadă mai îndelungată;
- abandonul şcolar.

Generalizând cele expuse în paragraful dat, putem concluziona că:

- numărul doctrinelor etiologice elaborate până în prezent este incomensurabil, fiecare dintre ele încercând să explice factorii predominant responsabili de producerea devianței;

- privind factorii cauzali ai devianței dintr-o anumită perspectivă, unii autori insistă asupra celor bio-constituționali sau fiziologici. Alți savanți consideră că devianța este determinată de disfuncțiile procesului de socializare a individului, de slăbirea controlului social şi a puterii de intervenție a familiei, a şcolii, a microgrupului, ca instanțe de socializare;
- a treia categorie de cercetători pun la baza devianței factorii psihologici individuali şi convergența acestora cu factorii ambientali şi sociali;
- nici una dintre teorii nu poate fi admisă sau respinsă în totalitate. Deşi între diverse teorii există mari diferențe din punctul de vedere al validării lor practice, nici una din ele, luate izolat, nu oferă explicații exhaustive pentru formele de manifestare a devianței comportamentale care sunt extrem de diverse, fiecare având atât caracteristici generale, cât şi strict individuale. De aceea devianța comportamentală reclamă o căutare a cauzelor mixte, o analiză cazuistică, individuală, care ar asigura modelarea întregului traseu de viață a individului, stabilirea ponderii fiecărui factor (biologic, psihologic, social, economic etc.) şi aplicarea unui program psihocorecțional corespunzător.

Referitor la formele comportamentului deviant, de asemenea, se cere a fi menționat faptul potrivit căruia devianța comportamentală are multiple fațete. Denumirea generică a manifestărilor ei este în funcție de poziția autorilor. Pentru desemnarea formelor pe care le „îmbracă" devianța în lucrarea de față vom utiliza, de rând cu А. Е. Личко (1983), В. Е. Каган (1984), В. Т. Кондрашенко (1988), E. Albu (2002), conceptul de „reacții comportamentale". O atare denumire a manifestărilor devianței are, în viziunea noastră, următoarele priorități. În ea se pune accentul pe: a) originea psihogenă a comportamentului deviant; b) caracterul lui provizoriu; c) legătura acestuia cu situațiile care-i provoacă individului o stare de dezechilibru şi inadaptare; d) structurile de personalitate individuale. Prin reacții comportamentale înțelegem acele stări şi fapte ce apar şi se înfăptuiesc drept răspuns la anumite influențe şi situații, răspuns mijlocit de structurile interne ale personalității.

Poziția expusă are la bază rezultatele unui şir de cercetări empirice ale psihologilor din diferite țări, cercetări a căror trecere în revistă o prezentăm în continuare.

1. 3. Cercetări psihologice privind devianţa comportamentală

În scopul prevenirii, eradicării şi recuperării comportamentului deviant, psihologii au realizat studii teoretice şi empirice privind cauzele comportamentului deviant la preadolescenţi. Г. И. Кузнецова, В. Д. Харченко (1981), analizând particularităţile psihologice ale preadolescenţilor nedisciplinaţi, menţionează că aceştia se deosebesc prin: atenţie slabă şi distragere sporită, lipsă de interes faţă de învăţare, hiperactivism, lipsă de stăpânire, inaptitudine de a lucra timp îndelungat, abateri în sfera emoţională (irascibilitate, agresivitate, brutalitate), interes scăzut faţă de muncă, activitatea social-utilă, prezenţa obişnuinţelor negative (fumatul, folosirea băuturilor alcoolice). Mulţi dintre preadolescenţii nedisciplinaţi manifestă lipsă de stimă faţă de adulţi şi faţă de colegii de clasă.

În alte publicaţii se expun date alarmante despre scăderea în preadolescenţă a adaptării sociale (Д. В. Лубовский, 1990). Dintre formele precoce de inadaptare minuţios au fost analizate cele legate de adaptarea copiilor la condiţiile şcolare (Г. К. Ушаков, 1978). В. Е. Каган (1984) consideră că una din condiţiile strict necesare ale succesului profilaxiei şi psihocorecţiei inadaptării şcolare psihogene este înţelegerea că ea reflectă nu laturile slabe ale copilului, ci dereglarea relaţiilor în sistemul „şcoală – copil – familie”.

În urma realizării unui şir de investigaţii (А. С. Белкин, 1973; Л. М. Зюбин, 1973; Д. И. Фельдштейн, 1972, 1973), s-a constatat că devianţa comportamentală la preadolescenţi este rezultatul perturbării interacţiunii personalităţii cu mediul social. Deformarea acestor relaţii determină complexitatea personalităţii copilului deviant, reacţia lui şi forma aleasă de compensare a insatisfacţiei provocate de caracterul relaţiilor cu cei din jur. С. Ф. Устименко (1984) a cercetat particularităţile personalităţii şi relaţiile interpersonale ale preadolescenţilor care adoptă reacţia de abandon. Autorul consideră că plecarea din familie este o formă pasivă a protestului copilului împotriva relaţiilor lui conflictuale cu adulţii.

Rezultate demne de interes a obţinut în studiul său şi Н. Ю. Максимова (1988), care, de asemenea, a studiat determinantele devianţei comportamentale la preadolescenţi. După cauzele depistate, ea a grupat elevii-devianţi, pe care deseori îi numeşte şi dificili, în patru categorii. Din prima fac parte cei cu abateri în dezvoltarea sferei afectiv-volitive, în cea de-a doua au fost incluşi preadolescenţii, al căror comportament este o reacţie la intervenţiile educaţionale incorecte, un protest împotriva lipsei de tact a pedagogului, a ignorării de către

acesta a stării afective a discipolului său. Reacţiile de acest gen sunt temporare şi preadolescenţii din această grupă nu au nevoie de intervenţii corecţionale, ci invers, pedagogul trebuie să-şi schimbe poziţia. Grupa a treia o constituie preadolescenţii, comportamentul deviant al cărora este determinat de lacunele existente în asimilarea cunoştinţelor despre normele morale, de neformarea reprezentărilor etice şi, mai cu seamă, a deprinderilor de comportare morală. Preadolescenţii din grupa indicată mai sunt numiţi delăsaţi din punct de vedere pedagogic. Aceşti elevi încalcă normele şi regulile de comportare nu de aceea că neagă valoarea lor, dar de aceea că nu s-au învăţat să-şi stăpânească comportamentul. În grupa a patra sunt categorisiţi preadolescenţii, devianţa cărora este pricinuită de modificarea personalităţii lor, modificare legată de reprezentările denaturate privind relaţiile acestora cu cei din jur. Devianţa comportamentală a acestor elevi este mult mai gravă în comparaţie cu devianţa preadolescenţilor din grupele precedente.

Insuccesul în activitatea de învăţare este tratat drept cauză a devianţei comportamentale (С. Я. Рубинштейн, И. Н. Шницер, 1982), ceea ce înseamnă că insuccesul şcolar duce la devianţă, iar aceasta agravează reuşita şcolară (T. Mocreac, 1998).

În obiectivul sondajelor psihologului H. B. Kaplan (1980) a fost problema autoaprecierii preadolescenţilor devianţi. Savantul lansează ideea potrivit căreia subaprecierea contribuie la reorientarea preadolescenţilor spre calea asocială de dezvoltare.

Cercetările efectuate de către А. Р. Ратинов şi colaboratorii săi (1976; 1979), au demonstrat elocvent că trecerea individului la modelele comportamentale negative este însoţită de restructurarea ierarhiei subiective a valorilor şi, concomitent cu aprofundarea gradului de asocialitate a comportamentului, are loc asimilarea şi lărgirea sistemului de valori antinormative. Ю. Г. Пилипейченко (1984) a demonstrat că atât componenţa, cât şi conţinutul obstacolelor interne de săvârşire a acţiunilor la preadolescenţii nedelincvenţi şi delincvenţi se deosebesc prinr-un şir de particularităţi care, în primul rând, sunt legate de conţinutul sistemului lor valorico-normativ. În acest context se înscriu şi investigaţiile îndeplinite de către Г. К. Валицкас şi Ю. Б. Гиппенрейтер (1989). Concluzia centrală pe care ei o trag poate fi formulată astfel: mecanismul psihologic care asigură trecerea de la autoaprecierea scăzută la comportamentul deviant şi de la el la un nivel înalt al autoestimării este acceptarea şi asimilarea valorilor antinormative.

Psihologilor Е. В. Заика, Н. П. Крейдун şi А. С. Ячина (1990) le aparţine studiul complex care a relevat un întreg sistem de mecanisme psihologice de deformare a procesului de dezvoltare a personalităţii preadolescentului; defectele primare în dezvoltarea personalităţii şi gradul de influenţă a acestora asupra trăsăturilor de personalitate; tipul interlegăturilor ce apar între diversele calităţi ale personalităţii şi complexele caracterologice care se formează în urma acestor interlegături.

Concluziile rezultate din activitatea investigativă a cercetătorilor В. С. Хомик şi А. А. Кроник (1988) are pentru noi o importanţă majoră. Studiul a demonstrat, în primul rând, rolul pe care îl joacă formaţiunile de personalitate (în cazul dat atitudinea faţă de timp) în comportamentul adolescenţilor. În al doilea rând, constatarea diferitor forme de devianţă şi în perioadele ce urmează după pubertate dovedesc că comportamentul deviant nu este un epifenomen al crizei de vârstă, ci un fenomen independent cu rădăcini adânci în structurile bazele ale personalităţii.

Din sinteza cercetărilor psihologice la tema devianţei derivă că actualmente a devenit bine cunoscut faptul potrivit căruia variabilitatea reacţiilor şi conduitelor deviante atinge maxima în vârsta preadolescentină. Răspândirea frecvenţei devierilor comportamentale pe diferite grupe de vârstă atinge un procent mai mare între 13-15 ani (M. Vârlan, 2003). Consultarea literaturii scoate în evidenţă numărul comparativ redus al cercetărilor privind cauzele şi modalităţile de exprimare a devierilor la copiii-adolescenţi. Studierea perpetuă a devianţei şi la subiecţii de această vârstă ar întregi tabloul problemei abaterilor comportamentale, ar contribui la clarificarea unor chestiuni rămase în discuţie, ar servi drept temeiuri în activitatea practicienilor. Referindu-ne la starea actuală a cercetării devierilor comportamentale la adolescenţi, e nevoie să menţionăm că autorii sondajelor şi-au concentrat atenţia, în special, asupra carenţelor de structură a personalităţii tânărului. Şi nu în zadar acest lucru, deoarece se ştie că adolescenţa, în opoziţie cu preadolescenţa, nu se mai caracterizează prin modificări endocrine şi neurofiziologice, schimbări care se includ de către unii autori în lista factorilor cauzali ai devianţei pubertare. Vârsta adolescentină este o perioadă însoţită de mai puţine evenimente critice pricinuite de schimbări radicale în relaţiile sociale ale copilului. Adolescenţa este un stadiu în care are loc finisarea procesului de formare a structurii şi profilului personalităţii, statornicirea trăsăturilor-factori, consolidarea formaţiunilor psihologice, a entităţii şi a subiectualităţii individului.

1. 4. Prevenţia şi recuperarea comportamentului deviant: abordări conceptuale

Prin prevenţia comportamentelor deviante se are în vedere totalitatea măsurilor profilactice adresate copiilor şi tinerilor, precum şi microgrupurilor sociale cărora le aparţin, organizate în scopul prevenirii conduitelor neintegrate social (V. Dragomirescu, 1976; B. T. Кондрашенко, 1988; E. Albu, 2002 ş. a.). În categoria măsurilor profilactice intră şi intervenţiile asupra cauzelor, condiţiilor şi circumstanţelor care pot genera devianţa comportamentală. Cu alte cuvinte, prevenţia sau profilaxia se prezintă ca o „măsură de sănătate individuală şi colectivă". Ea nu poate fi concepută decât ca o acţiune amplă, cuprinzătoare, desfăşurată sistematic, ca o strategie de combatere şi de eradicare a cauzelor devierilor (E. Albu, 2002, p. 60). Exprimând, în fond, aceeaşi părere, I. Străchinaru (1969), de exemplu, subliniază că măsurile de prevenire a conduitelor deviante echivalează cu măsurile de igienă a vieţii psihice, care implică deopotrivă atât efortul medicilor de diferite specialităţi, cât şi efortul educatorilor şi al psihopedagogilor, în scopul menţinerii, apărării şi dezvoltării sănătăţii psihice a populaţiei. În această ordine de idei devine cert faptul că şi problema prevenirii devianţei comportamentale, ca şi problema etiologiei ei, este discutată actualmente de către specialişti din diferite domenii, cărora li se asociază părinţii şi diferiţi reprezentanţi ai ordinii publice. După cum menţionează I. Străchinaru (1969), medicii relevă importanţa pe care o au măsurile de profilaxie generală asupra mediului ambiant al copilului; pedagogii subliniază necesitatea cultivării eforturilor de voinţă la copil, a spiritului de organizare şi de ordine, a stăpânirii de sine. De rând cu acţiunile educative sistematice, psihopedagogii mai propun punerea copilului în situaţii care să-i formeze convingeri şi deprinderi morale, abilităţi de lansare şi realizare a scopurilor, de învingere a dificultăţilor şi tendinţelor de insubordonare. În linii mari, continuă autorul citat, prevenţia devianţei are drept obiectiv crearea condiţiilor pentru un mod de viaţă adecvat trebuinţelor biopsihosociale ale copilului, pentru dezvoltarea personalităţii lui în condiţii optime a procesului educativ în familie şi şcoală.

Familiei i se recomandă să înceapă măsurile de psihoprofilaxie cu cele menite să asigure venirea copilului pe lume cu un sistem nervos sănătos, cu predispoziţii psihofiziologice care asigură o bună dezvoltare. În acest aspect, familiei i se propune să acorde o atenţie deosebită infecţiilor virotice ce pot cauza deficite în dezvoltarea normală a

encefalului, potențialului neuropatogen al toxoplasmozei endemice, precum şi acțiuni neuromorfopatologice asupra embrionului a medicamentelor utilizate în exces. În primul an de viață părinților li se prescrie grija pentru formarea legăturilor afective şi asigurarea dezvoltării senzoriale, cu lărgirea treptată a cadrului social şi prevenirea dificultăților de adaptare la acest cadru. Includerea copilului şi realizarea cu el a diferitor activități, în special a celor dominante, asigură exercitarea şi coordonarea funcțiilor neuropsihice, formarea neoformațiunilor psihologice necesare pentru realizarea cu succes a activităților în etapele ulterioare. Atenție sporită de la părinți cere şi sfera emoțional-volitivă a copilului. Nedezvoltarea ei poate genera devieri de conduită manifestate prin temeri, nelinişte, frică, nesiguranță, neîncredere, duşmănie etc..

Problema prevenirei devianței comportamentale în familie este strâns legată de problema asistenței psihopedagogice a părinților şi a copiilor în familie. De aceea, sporirea eficacității măsurilor de prevenție desfăşurate în familie reclamă pregătirea specialiştilor competenți în problema educării şi reeducării familiei.

În mediul şcolar, remarcă I. Străchinaru, profilaxia devianței comportamentale necesită a fi făcută în sensul înlăturării caracterului patogen al unora dintre neajunsurile privind organizarea procesului educativ şi raporturile nejuste ce se creează adesea fie între elevi, fie între aceştia şi cadrele didactice. O atenție sporită implică măsurile pedagogice menite să anuleze discordanța dintre volumul mare de cunoştințe, prevăzut de programă şi aptitudinile intelectuale ale elevului, dintre nivelul avansat al clasei pe care o frecventează elevul şi insuficienta sa pregătire din anii precedenți, dintre tehnica predării cunoştințelor şi mecanismele activității sale nervoase, precum şi dintre regimul de zi aplicat în familie şi cel aplicat în şcoală. Enumerând toate acestea, savantul la care ne referim, accentuează: prevenirea devierilor de conduită în mediul şcolar este posibilă cu ajutorul unui psihopedagog şcolar, în competența căruia intră şi psihoprofilaxia.

Referindu-se la prevenție, specialiştii în materie unanim evidențiază 3 etape în desfăşurarea ei. E vorba de prevenirea primară, prevenirea secundară şi prevenirea terțiară. În publicațiile din anii trecuți (V. Dragomirescu, 1976; R. Râşcanu, 1994) şi în cele recente (E. Albu, 2002) se specifică conținutul fiecărei etape. Astfel, ***prevenirea primară*** este adresată nemijlocit cauzelor devianței, împiedicând apariția ei. În această etapă, esențială este cunoaşterea elevilor, depistarea şi înlăturarea factorilor cauzali care generează devianța

comportamentală. Prevenirea primară include depistarea timpurie a copiilor orfani, aflați în stradă, a celor care provin din familii nefavorabile, a copiilor cu dificultăți şcolare şi a celor cu afecțiuni neuropsihice. ***Prevenirea secundară*** prevede identificarea timpurie a situațiilor de inadaptare şi remedierea lor înainte ca acestea să se structureze în devieri comportamentale. ***Prevenirea terțiară*** vizează măsurile luate pentru ca manifestările de inadaptare, odată produse să nu recidiveze. În această etapă, o importanță deosebită capătă educația morală adecvată prin folosirea metodelor şi procedeelor diferențiate şi individualizate, prin realizarea unor relații interpersonale adecvate, prin susținerea educativă a familiei şi convergența factorilor educativi.

Sunt foarte apropiate punctele de vedere ale autorilor şi în ceea ce priveşte clasificarea şi conținutul măsurilor de prevenție. Făcând o trecere în revistă a lucrărilor cercetătorilor V. Dragomirescu, D. Ozunu, Gh. Nistoreanu, C. Păun şi ale altora, E. Albu (2002) propune următoarea clasificare: 1) măsuri socio-psihologice şi psihopedagogice; 2) măsuri socio-profesionale; 3) măsuri psihoprofilactice (medico-psihologice); 4) măsuri juridice.

Din cele relatate mai sus ne convingem că în aspect teoretic problema prevenției devianței comportamentale este clară şi necontroversată. În aspect practic ea însă lasă de dorit, iar ceea ce nu este prevenit la timp se cere a fi corectat, tratat, recuperat.

I. Străchinaru (1969) foloseşte ca sinonime noțiunile „corectare" şi „tratare" a comportamentului deviant, având în vedere prin ele acțiunile orientate spre restructurarea personalității deformate a copiilor devianți. V. Dragomirescu (1976) prin intervenții terapeutice desemnează măsurile cu caracter curativ, îndreptate asupra individului sau a circumstanțelor sociale, extraindividuale, în scopul combaterii conduitei deviante, a circumstanțelor care o întrețin sau o agravează. De rând cu definiția intervenției, savantul propune şi definiția recuperării comportamentului deviant sau a post-intervenției. Aceasta, în viziunea lui V. Dragomirescu, cuprinde totalitatea măsurilor de lichidare sau anulare a consecințelor conduitei deviante, îndreptate atât asupra individului, cât şi asupra comunității sale sociale. În privința acțiunilor de prevenire, terapie (corectare) şi recuperare există şi alte opinii. De exemplu, E. Albu (2002), consideră că atât activitatea de prevenire, cât şi cea de terapie constituie componente ale aceluiaşi proces unitar, care presupune măsuri şi tehnici educative în scopul preîntâmpinării devierilor de comportament, precum şi al recuperării

elevilor, readaptării şcolare sau resocializării acestora. În opinia autoarei, disocierea dintre prevenire şi terapie este oarecum forțată, diferențe existând numai sub raport metodologic şi al momentului intervenției, nu şi al scopului urmărit. Ambele componente, crede E. Albu, pot fi descrise în termeni strict terapeutici. Adică, prevenirea poate fi considerată o terapie, deoarece atât prevenția, cât şi terapia propriu-zisă au la bază cunoaşterea personalității elevului şi a mediului în care trăieşte acesta; au aceeaşi „mizā" educativă; implică pe aceiaşi actori sociali (educatori-educat) şi acelaşi „teatru de desfăşurare" (şcoală, familie, microgrup); presupun registre metodice în mare parte identice. Savanta îşi redă punctul său de vedere asupra celor două segmente educative – prevenție şi terapie – prin următoarea schemă *(Figura 1. 1).*

Contribuții metodologice la prevenirea şi la terapia devierilor de comportament

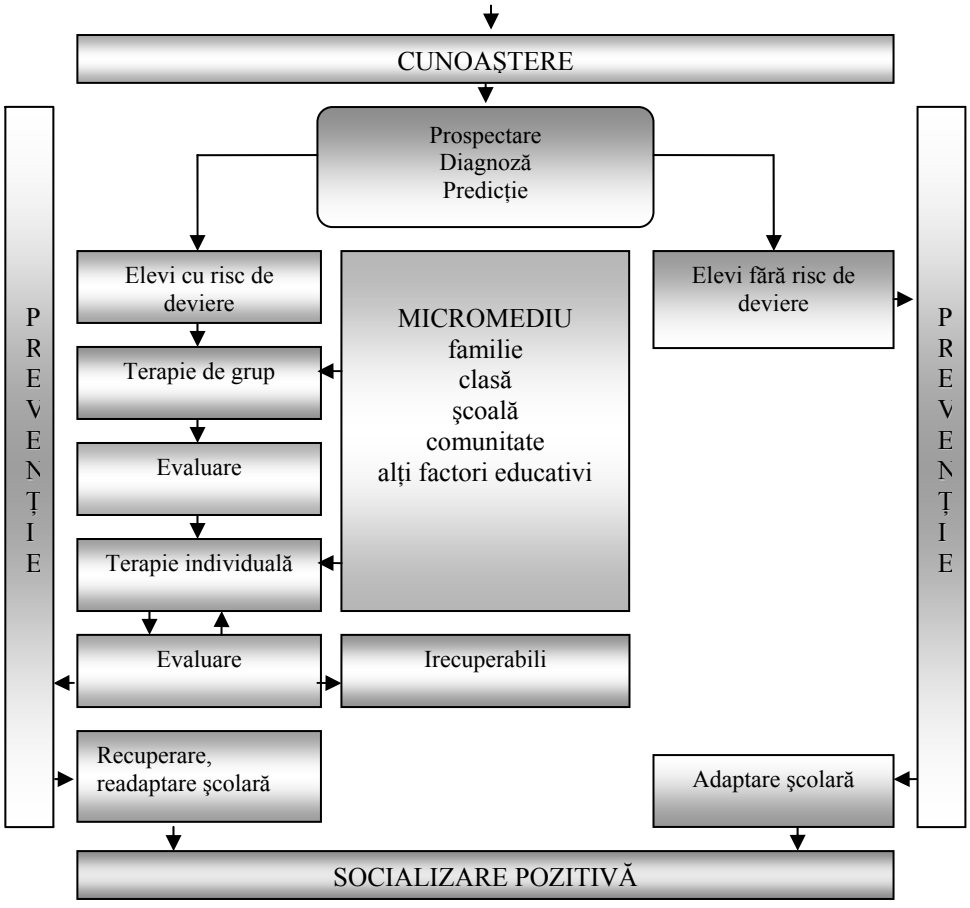


Figura 1. 1 Schema terapeutică (după E. Albu)

Prin schema propusă E. Albu evidențiază faptul că şi elevii cu risc comportamental, şi cei fără risc de deviere sunt implicați în acțiunea educativă complexă, care are ca dominantă prevenția. Elevii cu devieri de comportament sunt incluşi în activitatea

terapeutică specifică, în scopul recuperării şi readaptării şcolare. I. Străchinaru (1969), de asemenea, consideră că prevenirea comportamentului deviant se realizează, în parte, prin însăşi tratarea lui. Fiecare copil corectat, scrie cercetătorul, înseamnă un inductor negativ mai puțin pentru copiii nondevianți, iar scăderea devianței constituie un pas important în direcția profilaxiei şi igienei psihice. În studiul său D. Ozunu (apud E. Albu, 2002) numeşte tehnicile propuse terapie complexă recuperatorie integrată sau terapie reeducațională recuperatorie.

În literatura de specialitate un loc aparte îl ocupă şi problema prevenției, terapiei şi recuperării tulburărilor de comportament al minorilor. La cele relevate anterior privind măsurile medico-psihologice, ținem să adăugăm că tulburările caracteriale cert comportă tratamentul medicamentos, completat cu acțiuni psihologice şi pedagogice. Tratamentul medicamentos este prescris de medic în funcție de natura nosologică şi clinică a tulburărilor de comportament, de stadiul evolutiv şi vârsta pacienților. Unele trăsături psihopatice, afirmă R. Râşcanu (1994) şi, în special, reacțiile de tip excitabil, pot fi influențate de medicația psihotropă care sporeşte permeabilitatea psihică, oferind o mai bună inducție abordării psihoterapeutice şi o mai mare deschidere spre mijloacele psihosocioterapeutice.

Datele din literatura de specialitate permit observația conform căreia tratamentul medicamentos în cazul tulburărilor de comportament la adolescenți ameliorează unele conduite din structura caracterială, normalizează reacțiile interpersonale şi modelează conduita bolnavilor, indiferent de natura afecțiunii lor. Tratamentul psihotrop efectuat în clinicile de psihiatrie este rezervat, mai ales, unor faze acute de decompensare comportamentală. Datorită scăderii randamentului activității prin efectele secundare pe care le produce acest tratament, se impune totodată luarea altor măsuri de ordin psihosocioterapeutic. De regulă, se recomandă durata lungă a psihoterapiei, acțiunea psihoterapeutică având în acest caz un rol educativ. În procesul complex de restructurare a personalității pacientului i se indică acele condiții de viață şi ambianță familială în care trăsăturile lui patologice au un minimum de şanse de a se exprima. În aceste cazuri, psihoterapia trebuie să se extindă şi asupra mediului familial, mai ales dacă acesta a fost generatorul traumelor conflictuale.

Concluzionând ideile specialiştilor profund interesați şi alarmați de problema devianței comportamentale, conchidem că prevenția, terapia şi recuperarea acestui fenomen

sunt trei laturi corelate ale unui proces arhicomplex care necesită organizare chibzuită, bazată pe cunoaşterea circumstanţelor, condiţiilor şi cauzelor care îl provoacă.

* * *

Generalizând studiul teoretic al devianţei comportamentale, putem evidenţia următoarele teze:

- esenţa comportamentului deviant rezidă din abaterea lui de la normele de relaţionare umană stabilite în grupul social;
- formele de manifestare a devianţei comportamentale sunt extrem de variate, fiecare din ele având atât caracteristici generale, cât şi strict individuale;
- teoriile privind etiologia comportamentului deviant, luate izolat, nu oferă explicaţia exhaustivă a acestui fenomen;
- variabilitatea conduitelor deviante atinge maxima la vârsta preadolescentină;
- comportamentul deviant nu este un epifenomen al crizei pubertare, ci un fenomen cu rădăcini adânci în structurile bazale ale personalităţii ce se manifestă şi la vârsta adolescentină când are loc statornicirea şi consolidarea formaţiunilor psihologice, a subiectualităţii individului;
- prevenţia şi recuperarea comportamentului deviant sunt laturi corelate ale unui proces arhicomplex care necesită analiza cauzelor individuale şi aplicarea programelor psihocorecţionale corespunzătoare.

Capitolul II. Caracteristica psihologică a devianţei comportamentale la adolescenţi

2. 1. Premisele teoretice despre sistemul autoreglator ca factor cauzal al comportamentului deviant la adolescenţi

Investigarea devierilor de comportament şi a cauzelor acestui fenomen impune o sumară trecere în revistă a temeiurilor psihologice care ne-ar servi drept reper şi punct de plecare în fundamentarea măsurilor de prevenţie şi recuperare a comportamentului deviant la adolescenţi. În conceperea cauzelor devianţei comportamentale, a fost necesar să pornim de la conceptul de personalitate. В. В. Давыдов (1992), afirmă că în copilărie personalitatea abia se formează şi poate fi observată doar în adolescenţa târzie, şi atunci nu la toţi tinerii. Д. А. Леонтьев (1989) remarcă că, potrivit abordării filosofice, personalitatea este omul care se prezintă ca purtător autonom şi subiect al formelor concrete de atitudini umane faţă de lume. Printre premisele psihologice ale transformării individului în subiect autonom al activităţii sociale, adică în personalitate, autorul enumeră: stăpânirea comportamentului; formarea sistemului de reglare internă a activităţii, reglare aptă de a asigura lansarea, urmărirea şi realizarea de către subiect a scopurilor care ar corespunde nu numai trebuinţelor imediate, dar şi orientării în perspectivă a vieţii subiectului, şi, de asemenea, intereselor păstrării şi dezvoltării întregului social, parte autonomă a cărui continuă să rămână. Neoformaţiunea istorică, care, din unghi de vedere filosofic, se prezintă ca achiziţionare de către individ a calităţii de personalitate (subiect autonom al activităţii), din perspectivă psihologică este nu alt ceva decât aptitudinea individului de a-şi stăpâni comportamentul. Afirmând aceasta, Д. А. Леонтьев (1989) se sprijină pe ideea expusă de către Л. С. Выготский şi anume: „Personalitatea... nu este înnăscută, ci apare în rezultatul dezvoltării culturale, de aceea „personalitatea” este o categorie istorică. Ea cuprinde unitatea comportamentului, care se deosebeşte prin indiciul stăpânirii” (Л. С. Выготский, 1983, p. 315).

Din cele relatate rezultă că, în primul rând, stăpânirea comportamentului presupune formarea la individ a unui sistem specific de reglare a acestuia, în al doilea rând, formarea în structura personalităţii a mecanismelor de stăpânire a comportamentului.

Д. А. Леонтьев (1989) defineşte personalitatea ca formaţiune psihologică, ca sistem reglator ce se constituie prin funcţia evidenţierii de sine din lumea înconjurătoare; evidenţierii, prezentării şi structurării de către subiect a relaţiilor sale cu lumea; supunerii vieţii şi activităţii sale structurii stabile a acestor relaţii în opoziţie cu impulsurile imediate şi stimulii externi.

O atare interpretare a lucrurilor permite punerea semnului egalităţii între formaţiunile „personalitate" şi „subiectualitate". Identitatea lor în esenţă se datorează funcţiilor îndeplinite de aceste structuri: calitatea de subiect (de personalitate) îi conferă individului autonomie, reglarea din interior a comportamentului său – controlul, supunerea şi dirijarea lui. Subiectualitatea este autonomie şi totodată responsabilitate (Б. Д. Эльконин, 1992). Subiectualitatea se dezvoltă pe parcursul copilăriei, se maturizează şi se consolidează atât structura, cât şi funcţiile ei. De aceea, au perfectă dreptate autorii care afirmă că în copilărie personalitatea abia se formează (В. В. Давыдов, 1992; R. Râşcanu, 1994), iar devierile de conduită constatate la un moment dat pot reprezenta neadaptări sau regresiuni pe treptele dezvoltării, de la starea de personalitate biologică, la cea de personalitate psihosocială câştigată prin educaţie. Personalitatea morală a copilului rămâne fragilă şi, ca urmare, în manifestările lui pot predomina trăsăturile primare sau se pot produce întoarceri spre reacţii rudimentare (I. Străchinaru, 1969).

Tratarea personalităţii ca sistem autoreglator, orientat spre scop, spre sistem, a cărui funcţie generală rezidă în realizarea modului individual de existenţă socială (Б. И. Додонов, 1985; К. А. Абульханова-Славская, 1980), prevede elucidarea conţinuturilor personalităţii care servesc drept factori cauzali ai dirijării comportamentului ei. Б. И. Додонов (1985) evidenţiază conţinuturile ideale ale personalităţii, divizându-le în conţinuturi de motivare şi de orientare. Conţinutul de motivare incumbă conţinuturi care duc spre scopuri finite ce determină comportamentul de iniţiativă (sau, altfel spus, trebuinţele obiectualizate cu toate modificările lor) şi conţinuturi ce prezintă prin sine aprecieri afective consolidate ale realităţii, care asigură reacţiile situative la diverse circumstanţe ale vieţii. Aceste conţinuturi mai sunt numite atitudini psihologice stabile. Conţinuturile de orientare, de asemenea, se divizează în informaţia noţional-intuitivă despre lume şi „schemele" acţiunilor mintale formate în experienţa de viaţă. Aceste două componente dirijează extragerea, transformarea,

multiplicarea şi utilizarea în practică a informației achiziționate. Substructurile date sunt nu altceva decât cunoştințele şi abilitățile.

Un alt conținut diriguitor al personalității anunță componentele constituției ei psihologice, care se clasifică în dependență de raportarea acestora la lumea exterioară sau la individ. Primele substructuri formează mecanisme reglatorii ale comportamentului care vin din partea societății, iar cele raportate la individ devin mecanisme personale ce dirijează personalitatea. Ambele substructuri asigură trei feluri de orientări necesare pentru funcționarea cu succes atât a societății în ansamblu, cât şi a individului aparte. Aceste orientări sunt: 1) înțelegerea generală a realității în „spațiul" căreia acționează subiectul; 2) orientarea spre scop; 3) orientarea care asigură reacționarea rapidă la diverse situații tipice şi circumstanțe ale vieții. În sistemul personalității funcția de reglator o îndeplineşte concepția despre lume, direcționarea şi caracterul. Prima componentă – concepția despre lume – este o formațiune bazală a personalității cu un grad înalt de maturizare şi încorporează cele mai importante cunoştințe despre lume şi atitudinile față de ea, de pe pozițiile cărora subiectul realizează recogniția realității în cadrul elaborării noilor programe de scopuri ale vieții sale şi ale evaluării diverselor fenomene şi evenimente.

Deşi între concepția despre lume, direcționare şi caracter există o corelație foarte strânsă, Б. И. Додонов (1985) insistă ca aceste componente să fie clar diferențiate. Autorul teoriei pe care o expunem defineşte orientarea personalității ca sistem bine închegat de scopuri care determină unitatea de sens a comportamentului de inițiativă opus întâmplărilor din viață. În ceea ce priveşte caracterul, el este interpretat ca formațiune psihologică, care include atitudini afective consolidate ale subiectului față de situațiile tipice din viață şi stereotipurile „schemelor" cognitive şi comportamentale de reacționare la aceste situații, stereotipuri într-un anumit mod legate de atitudini. Caracterul, marchează Б. И. Додонов (1985), determină comportamentul reactiv al personalității şi nu comportamentul primar de inițiativă.

În viziunea acestui autor, o altă componentă a personalității, este reprezentată de aptitudinile care incumbă cunoştințele şi abilitățile subiectului structurate într-un anumit mod, oformate în baza predispozițiilor înnăscute şi care, ca un tot întreg, determină posibilitățile lui în asimilarea cu succes a laturii tehnice a diverselor feluri de activități.

Dat fiind faptul că personalitatea nu este doar un sistem orientat spre scop, dar şi un sistem autoorganizator, obiect al atenţiei şi al activităţii subiectului este nu numai lumea exterioară, dar şi cea interioară. Considerând astfel, psihologul evidenţiază şi componenta numită „Eu-l" personalităţii. Această formaţiune nu stă deasupra celorlalte. Constituentele ei sunt anumite părţi din conţinuturile deja prezentate. Eu-l, după Б. И. Додонов, include: concepţia despre sine (reprezentările despre sine şi autoaprecierea), programe de autoperfecţionare, reacţii la manifestarea unor calităţi proprii, aptitudinea de autoobservare, autoanaliză şi autoreglare. Anume prin „Eu-l" omului, încheie savantul, are loc orientarea în sine, deoarece structura dată, în cea mai mare măsură, realizează unirea tuturor componentelor personalităţii într-un tot întreg şi armonizarea acestora.

Mecanismele autoreglatorii nu sunt date subiectului la o anumită vârstă într-o formă finită. Dezvoltarea personalităţii, afirmă В. В. Давыдов (1992), este inclusă în dezvoltarea lui psihică generală. Dezvoltarea personalităţii, continuă savantul, are loc în baza unei deosebite sinteze a diverselor feluri de activitate şi a diferitor formaţiuni psihologice (В. В. Давыдов, 1992). Aceasta înseamnă că realizările în evoluţia psihică a copilului asigură apariţia neoformaţiunilor în structura personalităţii lui, iar, graţie acestora, psihicul individului atinge un nou nivel de dezvoltare. Prin urmare, înţelegerea a ceea ce se întâmplă în adolescenţă reclamă o analiză longitudinală şi o viziune globală asupra evoluţiei psihice a copilului şi a dinamicii fenomenului numit „personalitate". Evoluţia normală a personalităţii prevede apariţia la copil la fiecare hotar dintre stadiile dezvoltării psihice latente (sau, altfel spus, în perioadele de criză ale dezvoltării), a anumitor neoformaţiuni. „Prin neoformaţiuni de vârstă trebuie să înţelegem acel tip nou de structură a personalităţii şi a activităţii ei, acele modificări, psihice şi sociale, care apar pentru prima dată la această treaptă de vârstă şi care determină, în esenţă, conştiinţa copilului, atitudinile lui faţă de mediu, viaţa lui internă şi externă, întreaga lui dezvoltare în perioada dată" (Л. С. Выготский, 1984, p. 248). Л. И. Божович (1968; 1979), studiind în mod special procesul formării personalităţii în copilărie, a formulat un şir de poziţii privind neoformaţiunile centrale care, în viziunea savantei, caracterizează personalitatea copilului de la un an până la 17 ani. După cum constată Л. И. Божович, neoformaţiunea de personalitate („личностное новообразование") care se conturează la copil spre sfârşitul primului an de viaţă este compusă din „reprezentările motivaţionale". Ele îl eliberează pe copil de „dictatul" influenţelor externe şi-l transformă

din obiect în subiect al activității. Neoformațiunea centrală la copilul de 3 ani este „sistemul Eu” şi trebuința (animată de acest sistem) de a acționa autonom, independent. Către vârsta de 7 ani la copil se manifestă neoformațiunea de personalitate numită „poziție internă”, care îi asigură copilului trăirea de sine în calitate de individ social. În preadolescență, în funcție de neoformațiune se prezintă aptitudinea de a se orienta spre scopuri ce depăşesc hotarele prezentului şi ale zilei de astăzi. Şi ultima neoformațiune de personalitate a copilăriei este cea care apare între 15-17 ani. E vorba de conştientizarea de către adolescent a locului său în viitor sau a „perspectivei în viață”. Vom menționa că deja prima neoformațiune îl face pe copil să fie şi să se simtă subiect al activității. Prin urmare, dezvoltarea personalității începe cu dezvoltarea subiectualității. Ce prezintă calitatea de a fi subiect şi cum îşi conştientizează copilul subiectualitatea sa? Geneza subiectualității este descrisă de către В. И. Степанский (1991) în una din lucrările sale. A fi subiect, spune savantul, înseamnă a desfăşura acțiuni reieşind din propriile trebuințe, utilizând propriile posibilități, creând diverse mijloace auxiliare pentru realizarea scopului, modificarea obiectului. *Prima linie* de formare a subiectualității trece prin conceperea de către copil a corpului său ca obiect ce se supune voinței lui, ca obiect al dirijării. Această concepere se prezintă ca mecanism funcțional al autoreglării psihice care se realizează după principiul reflexiei şi care stă la baza transformării copilului în subiect al activității obiectual-manipulative. De la stăpânirea de sine începe manifestarea subiectualității, spune В. И. Степанский. De la stăpânirea de sine începe dezvoltarea personalității copilului, spune А. Валлон (1967).

A doua linie de formare a subiectualității (ea se dezvoltă paralel cu prima) se realizează în sfera relațiilor sociale din familie, iar mai apoi şi în alte comunități. Trecând dintr-o comunitate în alta, participând la diverse activități în comun, copilul începe să se autoconştientizeze nu doar în calitate de corp fizic, dar şi ca ființă socială, aptă de a manifesta activism şi fizic, şi social. Mai mult ca atât, copilul se autoconştientizează ca membru al diverselor contacte sociale, care cer o anumită autoreglare a comportametului său în corespundere cu împrejurările sociale concrete.

Încercările de a-şi dirija comportamentul, la început pur afectiv, iar mai târziu conştient, duc la formarea celei de-a doua latură a subiectualității care nu este biologică, ci socială şi în baza căreia stă reflexia comportamentului său social. În aşa mod, concluzionează В. И. Степанский, în procesul dezvoltării biologice şi sociale a copilului

normal, conştiinţa lui permanent primeşte acel material psihologic din care se formează subiectualitatea. Însă, pentru apariţia subiectualităţii, ca o calitate cu deplină valoare, este insuficientă doar dezvoltarea primelor două linii. Cea mai importantă este *a treia linie* a subiectualităţii, specifică doar omului – reflexia orientată spre spiritul său, lumea sa internă.

М. И. Лисина (1966) a demonstrat că, doar în cadrul comunicării adultului cu copilul, sub influenţa atitudinii celor ce îl înconjoară, la micuţ se formează atitudinea primară faţă de sine; copilul devine subiect al activităţii comunicative şi simte, trăieşte prezenţa la sine a calităţii de subiect. La început adultul îl prezintă pe copil sie însuşi, cu timpul însă prezentarea se interiorizează, se transformă în re-prezentare: copilul singur se prezintă sie, iar lumea lui psihică individuală devine obiect al autocunoaşterii, autoconştientizării, autoanalizei şi autoaprecierii. Această lume internă devine ceva al său, personal, deosebit de corp, dar inseparabil de el şi, totodată, prezentat în conştiinţa sa ca propriul „Eu".

A doua neoformaţiune de personalitate – „sistemul Eu" – nu apare pe loc gol, ea este pregătită de prima formaţiune, de subiectualitate. Л. С. Выготский, în lucrarea la care ne-am referit mai sus, marchează că neoformaţiunile în continuare nu se păstrează în acea formă, în care ele au apărut în perioada critică şi nu intră în calitate de componentă necesară în structura integrală a viitoarei personalităţi. Ele dispar, fiind parcă absorbite de neoformaţiunile vârstei următoare, incluzându-se în componenţa ei ca instanţă subordonată, care nu are existenţă de sine stătătoare, dizolvându-se şi transformându-se în acestea până într-atât, încât, fără o analiză, specială şi profundă, deseori devine imposibil să descoperi prezenţa acestei formaţiuni a perioadei critice transformate în achiziţiile vârstei stabile ulterioare. Ca atare, neoformaţiunile crizelor dispar odată cu venirea vârstei următoare, dar continuă să existe în formă latentă în interiorul ei, fără a trăi o viaţă independentă, ci doar participând în acea dezvoltare subterană, care, în vârstele stabile, duc la apariţia prin salt a formaţiunilor noi (1984, p. 254).

Neoformaţiunea apărută participă nu numai la geneza formaţiunii ulterioare, dar şi la apariţia celorlalte formaţiuni. Prin urmare, subiectualitatea, care apare ca prima formaţiune, îşi continuă dezvoltarea. În rezultat, la 7 ani copilul are trăirea de sine ca subiect al „poziţiei interne". În preadolescenţă puberul se simte subiect, autor al scopului formulat, iar la 15-17 ani adolescentul se conştientizează pe sine ca subiect al planului de perspectivă.

În literatura de specialitate sunt expuse date demne de interes privind rolul diferitor feluri de activităţi în constituirea formaţiunilor şi implicaţiile acestor activităţi în sistemul autoreglator al personalităţii. Dar, la început, deosebit de important este să evidenţiem unele postulate formulate de către Л. С. Выготский: 1) În faza începientă a fiecărei perioade de vârstă între copil şi realitatea ce-l înconjoară, înainte de toate, cea socială, se stabileşte o exclusivă, unică şi irepetabilă relaţie absolut deosebită, specifică pentru vârsta dată, relaţie numită situaţie socială a dezvoltării; 2) Neoformaţiunile ce caracterizează, în primul rând, restructurarea personalităţii conştiente a copilului, sunt nu premise, ci rezultat sau produs al dezvoltării; 3) Maturizarea neoformaţiunilor are loc întotdeauna nu la începutul, ci la sfârşitul vârstei date (1984, p. p. 258-259).

Prin urmare, ideea centrală, care se cere a fi sesizată din aceste postulate, constă în următoarele: calitatea neoformaţiunilor este în funcţie de calitatea situaţiei sociale a dezvoltării, a relaţiilor stabilite în ea, de calitatea vieţii şi a activităţii copilului în perioada concretă de vârstă. De aceea, pentru a înţelege ce prezintă sistemul de neoformaţiuni la finele copilăriei, în faza adolescenţei, e nevoie să expunem fragmentar şi retrospectiv cum are loc dezvoltarea şi mişcarea activităţilor în etapele precedente ei.

Cercetarea problemelor fundamentale ale dezvoltării personalităţii au scos în prim-plan necesitatea depistării legităţilor dezvoltării activităţii ca fundament şi mecanism al formării şi devenirii subiectualităţii copilului în ontogeneză. Acest fapt a permis plasarea în centrul reperelor teoretice ale educaţiei a principiului activităţii (А. Н. Леонтьев, 1975). Potrivit principiului dat, procesul de formare a personalităţii este conceput ca dezvoltare, transformare a relaţiilor ierarhice ale activităţilor care îi formează „nucleul”. De aceea, studierea particularităţilor mişcării, modificării activităţii este condiţia determinării căilor, a mecanismelor de devenire a personalităţii copilului în ontogeneză (Д. И. Фельдштейн, 1981). Mişcarea activităţii este un proces de dezvoltare progresivă, care are anumite etape, hotare. Caracterul mişcării activităţii se manifestă prin dezmembrarea în cadrul ei a tipurilor de activitate dominantă, specifice pentru fiecare perioadă a copilăriei (А. Н. Леонтьев, 1975; Д. Б. Эльконин, 1971; Д. И. Фельдштейн, 1981). Un moment de semnificaţie majoră care dezvăluie particularităţile mişcării activităţii este evidenţierea în procesul unitar, indivizibil al activităţii a două laturi distincte de existenţă a ei. Prima este activitatea obiectuală (practică şi cognitivă), iar a doua – activitatea orientată spre asimilarea normelor

de relaționare umană, spre dezvoltarea relațiilor cu oamenii, societatea. Această divizare este convențională, dat fiind faptul că procesul activității este unic. Inițial, după cum sublinia А. Н. Леонтьев, laturile activității sunt „pentru copil fuzionate, dar în continuare are loc dedublarea lor, şi ele formează linii de dezvoltare diferite, deşi interconectate" (1975, p. 207). Evidențierea acestor două laturi ale activității a fost făcută nu numai în urma analizei teoretice. Despre existența lor reală mărturisesc cercetările empirice realizate de către Д. Б. Эльконин, Т. В. Драгунова (1967); В. В. Давыдов, Д. Б. Эльконин, А. К. Маркова (1978); Д. Б. Эльконин (1978); М. И. Лисина (1978); Д. И. Фельдштейн (1978). Fiecare latură a activității are produsul şi rezultatul său. În activitatea obiectual-practică copilul asimilează cunoştințele, abilitățile, deprinderile, îşi asumă experiența socială. În activitatea de asimilare a normelor de relaționare umană, copilul încearcă să se includă în sistemul relațiilor sociale. Activitatea obiectuală (cognitivă şi practică) asigură preponderent formarea activismului intelectual al copilului, pe când activitatea de asimilare a normelor de relaționare cu oamenii contribuie la formarea activismului lui social. Importantă este şi mențiunea că ambele laturi ale activității asigură apariția unor neoformațiuni calitativ diferite. Astfel, în viața copilului, după cum a fost constatat de ştiința psihologică, sunt şase tipuri succesive de activitate dominantă genetic: comunicarea nemijlocit-emoțională – la prunc; activitatea manipulativă – la copilul de vârstă fragedă; jocul cu subiect şi roluri – la preşcolari; activitatea de învățare – la elevul mic; activitatea social-utilă – la preadolescenți şi instructiv-profesională – la adolescenți. Activitățile manipulative, de învățare şi instructiv-profesională sunt forme ale activității obiectuale (practice şi cognitive), iar comunicarea nemijlocit-emoțională, jocul şi activitatea social-utilă sunt forme ale activității de asimilare a normelor de relaționare umană (Д. И. Фельдштейн, 1981). Despre ultimele А. Н. Леонтьев spunea că ele sunt faze în care se dezvoltă cu precădere relațiile cu oamenii (1975, p. 208). Tratând devianța comportamentală drept abatere de la normele relațiilor interpersonale, ne vom referi sumar la activitățile de asimilare a acestor norme. Astfel, comunicarea nemijlocit-emoțională determină formarea constituției psihologice a personalității copilului în vârsta prunciei. Analiza procesului de dezvoltare funcțională denotă că comunicarea nemijlocit-emoțională dintre prunc şi mamă (şi alți oameni apropiați) determină dezvoltarea precoce a sferei motivațional-afective a copilului şi introduce un aport semnificativ în procesul general de formare a personalității

(А. В. Запорожец, 1978). Scopul principal şi rezultatul acestei activităţi este stabilirea contactelor sociale, a interlegăturii „copil-adult”. Specialiştii de forţă din domeniul psihologiei judiciare, alcătuind „anamneza” psihologică a comportamentului delictual o încep anume de la această vârsă, când, în dependenţă de calitatea relaţiilor dintre mamă şi copil, acesta din urmă se simte respins sau acceptat (В. Л. Васильев, 1991).

A doua activitate de asimilare de către copil a normelor de relaţionare umană este jocul. În condiţiile de joc preşcolarul cunoaşte specificul relaţiilor dintre adulţi, asimilează normele lor de comportare (Д. Б. Эльконин, 1978). Conştientizându-şi „Eu-l”, copilul manifestă activism, imitându-l pe adult, reproducând în joc esenţa socială a activităţii umane şi, îndeosebi, normele şi regulile relaţiilor dintre oameni. În activitatea de joc are loc îmbogăţirea experienţei social-morale, copilul învaţă să ţină cont de trebuinţele celor din jur, de faptul că ei de asemenea sunt subiecţi. Emoţiile şi tendinţele preşcolarului încep să obţină un nou sens, tranformându-se în compasiune (А. В. Запорожец, 1978). În joc, ca activitate dominantă, la copil se constituie neoformaţiunile psihologice de bază: orientarea la oamenii din jur, abilitatea de a evalua acţiunile şi faptele sale din punct de vedere al cerinţelor acestora, adică din punctul social de vedere; se dezvoltă mecanismele personalizate ale comportamentului – controlul şi autocontrolul, aprecierea şi autoaprecierea. În joc se formează un sistem de motive interconectate şi subordonate, sistem în care motivele sociale obţin o forţă stimulatorie mult mai mare în comparaţie cu motivele de interes personal sau interes faţă de latura procesuală externă a activităţii.

A treia activitate orientată spre dezvoltarea relaţiilor şi asimilarea normelor se desfăşoară în pubertate. Dacă pentru preşcolar este important să-l imită pe adult în joc, atunci preadolescentul simte acut trebuinţa de a fi recunoscut ca adult, de a fi independent, semnificativ în lumea adulţilor. Puberul are nevoia de a se concepe pe sine ca personalitate deosebită de alţi oameni. Din aceste trebuinţe provine tendinţa puberilor de a se autoconfirma, autorealiza, autodetermina, de a ocupa o nouă poziţie în societate. Pentru a-şi satisface aceste nevoi, preadolescentul tinde să iasă din „hotarele” activităţii şcolare, aderă la diverse grupuri de semeni din clasă, din afara ei, din curte. Aceste evenimente i-au făcut pe unii cercetători să conchidă că dominantă la această vârstă este activitatea comunicativă a preadolescentului cu cei de-o vârstă (Д. Б. Эльконин, Т. В. Драгунова, 1967). Sondajele minuţioase ulterioare însă au demonstrat că o atare poziţie în preadolescenţă o are activitatea

social-utilă (Д. И. Фельдштейн, 1981; 1983; 1984; Д. Б. Эльконин, 1971). E lesne de înțeles, scrie Д. И. Фельдштейн, că „sentimentul maturizării”, ca particularitate principală a puberilor, tendința lor de a-şi confirma semnificația socială nu pot fi realizate doar în comunicarea cu camarazii. În acest scop sunt necesare situații, care i-ar asigura preadolescentului o poziție activă în sistemul societății, fapt concretizat doar în activitatea recunoscută de alți oameni, apreciată social, adică în activitatea social-utilă. Ea le oferă posibilitatea de a-şi satisface concomitent mai multe trebuințe, inclusiv şi trebuința de a comunica cu cei egali, de a se concepe ca subiect autonom şi independent. Acestea sunt argumentele pe care le foloseşte Д. И. Фельдштейн atunci când vrea să ne convingă în veridicitatea pozițiilor sale. Activitatea social-utilă, mai afirmă savantul, devine un factor pozitiv în formarea de noi calități de personalitate la puberi şi, în primul rând, a responsabilității sociale ca imanentă a subiectualității, ca cel mai important criteriu al maturizării sociale a personalității.

Adepții teoriei activității, cercetând ambele laturi ale acestui proces unic, atenționează permanent asupra legăturii existente între ele. Interlegătura se manifestă prin aceea că neoformațiunile create de o latură a activității servesc drept temelie pentru cealaltă latură, păstrând, transferând dintr-o etapă de vârstă în alta cele mai importante achiziții ale personalității. Aşa, de exemplu, pe parcursul vârstei preşcolare, în activitatea de joc, se dezvoltă imaginația care-i permite copilului să modeleze diverse situații. Tot în această activitate, la preşcolar se formează comportamentul voluntar mijlocit de norme şi reguli, de imaginea preventivă a comportamentului său (Е. О. Смирнова, 1997). Neoformațiunile date îi asigură copilului succes în activitatea dominantă ulterioară. La elevii mici în activitatea de învățare se actualizează latura cognitivă, obiectual-practică a activității. În baza ei se formează activismul cognitiv al copiilor, iar neoformațiunile ce apar în rezultatul dezvoltării lui (*voluntaritatea proceselor psihice, planul interior al acțiunilor, reflexia propriilor acțiuni şi comportament*) se transferă în celălalt aspect – în activitatea de asimilare a normelor de relaționare umană. Astfel, voluntaritatea se manifestă în abilitatea de a lansa conştient scopuri, de a căuta intenționat mijloace şi de a găsi căi eficiente de realizare a acestora; planul interior al acțiunilor se atestă în planificarea şi coordonarea lor; reflexia asigură controlul, aprecierea şi corectarea propriilor gânduri şi acțiuni (В. В. Давыдов, 1979). În activitatea social-utilă a preadolescenților aceste neoformațiuni se consolidează,

evoluează, contribuind la dezvoltarea sentimentului maturizării şi a funcţiei social-reglatorii a autoconştiinţei lui (Т. В. Драгунова, 1979). Aşadar, legitatea privind legătura dintre activităţi permite să presupunem că dezvoltarea insuficientă a neoformaţiunilor într-o perioadă de vârstă creează dificultăţi în realizarea cu succes a activităţii şi respectiv în dezvoltarea neoformaţiunilor psihologice în stadiul următor.

Activităţile pe care le asimilează şi le realizează individul pe parcursul copilăriei sunt propuse din exterior. Felul cum decurge procesul dezvoltării personalităţii depinde nu doar de achiziţiile psihice acumulate de către copil în vârsta precedentă, dar şi de caracteristicile situaţiei sociale a dezvoltării care propune aceste activităţi, dirijează asimilarea şi formarea lor. În psihologie sunt acumulate suficiente date despre impactul negativ al situaţiilor sociale precare în formarea unor neoformaţiuni psihologice la copiii de diferite vârste: a conştiinţei de sine (I. Racu, 1997), a sferei afectiv-volitive (C. Perjan, 2002; N. Gâncota, 2003 etc.).

În temeiul celor relatate mai sus şi referindu-ne, în special, la adolescenţi şi la comportamentul acestora, putem spune că numărul neoformaţiunilor care îl determină sporeşte şi, odată cu el, creşte eventual şi numărul cauzelor care îl pot devia. Important însă este ca în multitudinea de factori determinanţi ai comportamentului adolescenţilor, să se evidenţieze unul central. În acest scop e nevoie să punem în evidenţă principalele particularităţi cunoscute ale vârstei în cauză. După cum am menţionat deja, activitatea dominantă a adolescenţilor este cea instructiv-profesională. Neoformaţiunea centrală care se construieşte în ea şi în baza neoformaţiunilor precedente este autodeterminarea. Spre deosebire de determinarea din exterior, în autodeterminare se reflectă natura activă a condiţiilor interne prin prisma cărora se reflectă acţiunile externe. În lucrarea sa „Problemele psihologiei generale” (1973), С. Л. Рубинштейн a scris că în realitate autodeterminarea şi determinarea de către alţii, din exterior, există în măsură egală peste tot. Există o ierarhie a acestor raporturi, în care nivelul superior devine autodeterminarea la fiinţele ce posedă conştiinţă (p. 358). La nivel de om în conceptul de autodeterminare, pentru С. Л. Рубинштейн, se exprimă însăşi esenţa principiului determinismului: sensul lui rezidă în accentuarea rolului pe care îl joacă momentul interior al autodeterminării, fidelitatea faţă de sine, supunerea neunilaterală exteriorului (p. 382). Interpretând în aşa mod fenomenul autodeterminării, autorul subliniază rolul activismului propriu al subiectului în acest proces. Prin urmare, „personalitatea autodeterminată” devine sinonim al „personalităţii

social mature", care respectă normele stabilite în societate, se raliază la valorile sociale, îşi controlează şi îşi racordează comportamentul la aceste „instanţe" superioare. Autodeterminarea minimalizează influenţele factorilor externi, a circumstanţelor şi fortifică implicaţiile factorului numit „subiectualitate". Autodeterminarea este o caracteristică de esenţă a omului, o caracteristică care îl face subiect conştient al vieţii şi activităţii sale (Е. О. Смирнова, 1990).

Considerând autodeterminarea drept neoformaţiune centrală a personalităţii adolescentului, Л. И. Божович (1979) o leagă de formarea poziţiei interne, de necesitatea subiectului de a hotărî problemele viitorului său. Prin poziţie internă a personalităţii se concepe o formaţiune integrală care generează, atribuie lucrurilor un anumit sens şi care exprimă sistemul de atitudini ale subiectului faţă de situaţia prezentă (incluzând prognozarea ieşirii din ea), faţă de părerea celor din jur şi faţă de sine (А. Г. Амбрумова, В. А. Тихоненко, Л. Л. Бергельсон, 1981). Autodeterminarea şi poziţia internă se implică în proiectarea viitorului, formularea intenţiilor şi lansarea scopurilor, iar realizarea acestora reclamă de la adolescenţi stăpânirea comportamentului, dirijarea şi orientarea lui conştientă în concordanţă cu planurile trasate. Racordarea acţiunilor, a faptelor la intenţiile şi proiectele autodeterminate pentru viitor este asigurată de sistemul autoreglator al personalităţii. Prin autoreglare se înţelege o aptitudine complexă cu aspecte cognitive şi personalizate care presupune, pe de o parte, aptitudinea de a lansa scopuri şi de a găsi mijloace de realizare a acestora, de a modela condiţiile, de a planifica acţiunile, de a controla, evalua şi corecta greşelile comportamentale (О. А. Конопкин, 1980; Ж. Ф. Ришар, 1998; Л. С. Сапожникова, 1985; Я. Бедер, 1983), iar pe de altă parte, atitudinea subiectuală, responsabilă faţă de propriile acţiuni şi fapte (А. К. Осницкий, 1992). Gradul înalt de dezvoltare a sistemului autoreglator este un indiciu semnificativ al maturizării personalităţii, iar dezvoltarea personalităţii este, după cum am menţionat deja, constituirea la individ a aptitudinii de a-şi stăpâni comportamentul şi procesele psihice (Л. С. Выготский, 1983), este formarea autoreglării interne a activităţii şi a comportamentului (Д. А. Леонтьев, 1989). Intercalarea şi conlucrarea reuşită a aptitudinilor şi a atitudinilor-componente ale autoreglării are loc în cazul unui grad înalt de dezvoltare a reflexiei, a autoaprecierii adecvate, a trebuinţei de autoperfecţionare (Я. Бедер, 1983; Л. С. Сапожникова, 1985).

Generalizând ideile expuse, putem afirma că:

- stăpânirea şi autoreglarea de către om a comportamentului său, racordarea acestuia la normele şi regulile grupului de referinţă are loc în cazul în care individul achiziţionează calitatea de personalitate, de subiect autonom al vieţii şi activităţii sale sociale;
- procesul de dezvoltare a personalităţii omului, a subiectualităţii lui începe în copilăria precoce şi finisează în adolescenţa târzie, având drept finalitate conturarea personalităţii mature;
- personalitatea, ca formaţiune psihologică, ca sistem autoreglator, are o structură complexă, elementele căreia se dezvoltă la individ în cadrul dezvoltării lui psihice generale;
- dezvoltarea personalităţii are loc în baza unei deosebite sinteze a diferitor neoformaţiuni psihologice, acestea fiind produsul activităţilor dominante specifice pentru fiecare perioadă a ontogenezei;
- calitatea formaţiunilor psihologice, ce apar la o anumită etapă de vârstă, depinde nu doar de achiziţiile psihice acumulate de către individ în activitatea dominantă din stadiul precedent, dar şi de caracteristicile situaţiei sociale a dezvoltării care dirijează asimilarea acestor activităţi;
- dezvoltarea armonioasă în fiecare etapă a copilăriei a formaţiunilor psihologice asigură formarea la finele ei a personalităţii social-mature, care respectă normele stabilite în societate, se raliază la valorile sociale, îşi controlează şi îşi racordează comportamentul la aceste „instanţe” superioare;
- maturizarea socială a personalităţii adolescentului se atestă prin autodeterminare, ca neoformaţiune psihologică, şi prin sistemul autoreglator bine dezvoltat;
- sistemul autoreglator este o aptitudine complexă cu aspecte cognitive şi personalizate care presupune, pe de o parte, aptitudinea de a lansa scopuri şi de a găsi mijloace de realizare a acestora, de a modela condiţiile, de a planifica acţiunile, de a controla, evalua şi corecta greşelile comportamentale, iar pe de altă parte, atitudinea subiectuală, responsabilă faţă de propriile acţiuni şi fapte;

- intercalarea şi conlucrarea reuşită a aptitudinilor şi atitudinilor-componente ale autoreglării are loc în cazul unui grad înalt de dezvoltare a reflexiei, a autoaprecierii adecvate, a trebuinţei de autoperfecţionare.

În baza acestor postulate, realizăm că pe parcursul copilăriei anumite cauze (situaţia socială a dezvoltării nefavorabilă, greşelile şi neajunsurile în organizarea activităţilor dominante ş. a.) conduc la apariţia la individ a lacunelor în sistemul neoformaţiunilor psihologice, faptul dat afectând aptitudinea complexă de autoreglare, iar gradul insuficient de dezvoltare a acestei aptitudini poate avea drept impact comportamentul deviant.

2. 2. Organizarea studiului experimental a devianţei comportamentale la adolescenţi

Studiul experimentativ-constatativ şi lucrul dezvoltativ-corecţional au fost realizate în perioada anilor 2002-2006. Cercetarea s-a desfăşurat pe un eşantion de adolescenţi în număr de 123 de subiecţi, care au format 3 loturi experimentale în corespundere cu obiectivele înaintate.

Primul lot l-au format 15 adolescenţi în vârstă de 15-16 ani cu abandon familial şi şcolar de la Centrul de Triere a Minorilor (actualmente - Centrul de Plasament Temporar al Minorilor). În partea teoretică a tezei, printre formele comportamentului deviant, nominalizate şi descrise de către diferiţi autori (I. Străchinaru, 1969; E. Albu, 2002 ş. a.), figurează fuga de la şcoală sau de acasă, vagabondajul, abandonul şcolar. Prin urmare, copiii, care practică aceste forme, care manifestă astfel de reacţii comportamentale la situaţiile în care ei se pomenesc, sunt numiţi în literatura de specialitate devianţi.

Al doilea lot de subiecţi incluşi în sondaj a fost constituit din 11 adolescenţi de aceeaşi vârstă (15-16 ani). Spre deosebire de subiecţii din primul lot, aceştia nu au manifestat abandon şcolar sau familial, ci au fost internaţi la Spitalul Clinic de Psihiatrie din Moldova cu diagnoza „tulburări de comportament".

Al treilea lot a fost format din 97 de subiecţi de vârstă şcolară superioară din Liceul Teoretic „M. Sadoveanu" din mun. Chişinău şi anume: 30 de elevi din clasa a IX-E, 39 de elevi din clasa a X-B şi 28 de elevi din clasa a XI-B.

În cercetare au fost încadraţi 17 experţi: profesori, diriginţi, educatori, pedagogi şi psihologi din instituţiile nominalizate.

Experimentul de constatare şi-a propus realizarea următoarelor obiective:

1. Cercetarea unor particularităţi de personalitate şi manifestări caracterologice ale subiecţilor din cele trei loturi;
2. Investigarea sistemului de atitudini al subiecţilor incluşi în cercetare;
3. Determinarea profilurilor axiologice ale subiecţilor cercetaţi;
4. Studierea însuşirilor sistemului autoreglator la subiecţii eşantionului experimental.

Experimentul de constatare a inclus un şir de probe, printre care:

- **Ancheta biografică** propusă în scopul furnizării datelor privind familia adolescentului; activităţile şi operele literare preferate; prietenii şi persoanele apropiate; momentele fericite şi nefericite din viaţă; evenimentele importante; reprezentările despre viitor. Subiecţilor li s-a propus să răspundă la întrebările anchetei (*Anexa 1*) în formă scrisă sau orală (la dorinţă). În urma anchetării orale informaţia receptată se înscria în ancheta respectivă imediat după convorbire.
- **Testul de personalitate** elaborat de către ***G. Bontilă*** conţine 76 de întrebări cu două variante de răspuns: „da" şi „nu" (apud C. Platon, 2001). Testarea a fost anticipată de expunerea instrucţiunii şi a fost aplicată colectiv. Acest test este destinat diagnozei celor 8 trăsături de personalitate: 1) emotivitate simplă; 2) psihastenie, obsesii; 3) tendinţe schizoide; 4) tendinţe paranoide; 5) tendinţe depresive şi ipohondrice; 6) tendinţe impulsive şi epileptoide; 7) tendinţe instabile (labilitate psihică); 8) tendinţe antisociale (egocentrice).
- **Chestionarul caracterologic** propus de ***H. Leonhard şi H. Schmieschek*** are drept scop determinarea manifestărilor caracterologice dominante, permite evidenţierea unor „accentuări" ale caracterului. El conţine 88 de întrebări clasate în 10 grupe (I-X). Grupa I (12 întrebări) se referă la demonstrativitate; gr. a II-a (12 întrebări) se referă la hiperexactitate; gr. a III-a (12 întrebări) se referă la hiperperseverenţă; gr. a IV-a (8 întrebări) se referă la nestăpânire; gr. a V-a (8 întrebări) se referă la hipertimie; gr. a VI-a (8 întrebări) se referă la distimie; gr. VII-a (8 întrebări) se referă la ciclotimie; gr. a VIII-a (4 întrebări) se referă la exaltare; gr. a IX-a (8 întrebări) se referă la anxietate şi gr. a X-a (8 întrebări) se referă la emotivitate. Administrarea chestionarului şi

prelucrarea datelor a fost efectuată în strictă conformitate cu prescripţiile indicate în lucrarea C. Platon „Serviciul psihologic şcolar” (2001).

- **Proba „Fraze neterminate”** a fost utilizat în scopul identificării unui şir de reacţii şi atitudini ale subiecţilor cu lumea înconjurătoare. Din cele 60 de propoziţii nefinisate elaborate de către Sax şi Lewy şi puse la dispoziţia psihologilor de diverse culegeri de probe şi teste (Практическая психодиагностика, 2001), au fost selectate 32 la număr care denotă: atitudinea faţă de tată, mamă, familie în ansamblu, prieteni, faţă de sine, trecut, viitor şi sentimentul de vină (*Anexa 2*). La analiza datelor, frazele se distribuie în grupuri, pentru fiecare grup de propoziţii se deduce caracteristica care determină sistemul dat de atitudini ca fiind pozitiv, negativ sau indiferent. Răspunsurile se apreciază cu puncte (de la +2 până la -2). De exemplu: Majoritatea familiilor pe care le cunosc sunt: a) nefericite, neprietenoase, divorţate “-2”; b) nervoase, neprietenoase “-1” ; c) toate la fel “0”.
- **Chestionarul valorilor *(M. Rokeach).*** Proba este inclusă şi descrisă în diverse publicaţii (А. Ф. Кудряшов, 1992; А. Б. Гоштаутас, 1979), în care se menţionează atât caracteristicile pozitive ale chestionarului (universalitatea şi flexibilitatea), cât şi cele negative (influenţa dezirabilităţii sociale). Ultima a fost diminuată prin administrarea probei la etapa când între experimentator şi adolescenţii supuşi cercetării s-au stabilit relaţii de încredere şi conlucrare. Procedura experimentală constă în aranjarea a două liste de valori (terminale şi instrumentale) prezentate subiectului în ordine descrescândă, reieşind din importanţa lor individuală. Denumirile valorilor în limba română au fost preluate din teza de doctorat susţinută în anul 2002 de către cercetătoarea Ala Ţâbuleac şi sunt prezentate în *Anexa 3*. Conform instrucţiunii, subiecţii au fost rugaţi să ierarhizeze valorile, scriind în dreptul fiecărei din ele numărul de rang de la 1 până la 18. Investigarea a fost realizată în grupuri mici (până la 10 persoane).
- **Chestionarul „Autoreglarea”** a fost alcătuit de către ***А. К. Осницкий (1986)*** în scopul diagnosticării la subiecţi a particularităţilor autoreglării şi programării propriilor eforturi şi presupune realizarea unui şir de obiective şi anume:

    1) determinarea gradului de formare a unor verigi ale sistemului de reglare;

2) determinarea însuşirilor funcţionale integrale ale autoreglării (optimizarea subiectualităţii, asigurarea reglării în ansamblu, caracterul ei sistematic, stabil, obişnuit, detaliat, practic, conştient);
3) determinarea însuşirilor dinamice ale autoreglării (iniţiativa, plasticitatea, încrederea, caracterul atent, realizarea în practică în opoziţie cu intenţiile doar mintale);
4) determinarea însuşirilor personalizate şi de stil ale reglării (caracterul critic, autonom, responsabil, sensibilitate la influenţe educative).

Proba asigură estimarea sistemului autoreglator al subiectului după 21 de parametri : 1) Lansarea de scopuri; 2) Modelarea condiţiilor; 3) Programarea acţiunilor; 4) Aprecierea rezultatelor; 5) Corectarea rezultatelor şi a modului de îndeplinire a acţiunilor; 6) Asigurarea reglării în ansamblu; 7) Orânduirea (reglementarea) activităţii; 8) Detalierea reglării acţiunilor; 9) Prudenţa în acţiuni; 10) Caracterul încrezut al acţiunilor; 11) Iniţiativa în acţiuni; 12) Realizarea în practică a acţiunilor; 13) Caracterul conştient al acţiunilor; 14) Caracterul critic al acţiunilor şi faptelor; 15) Responsabilitatea în activităţi şi fapte; 16) Autonomia sau dependenţa în acţiuni; 17) Plasticitatea în acţiuni; 18) Includerea obişnuinţelor pozitive în reglarea acţiunilor; 19) Practicismul, stabilitatea în reglarea acţiunilor; 20) Caracterul optim (adecvat) al reglării acţiunilor; 21) Gradul de supunere intervenţiilor educative.

Chestionarul prevede estimarea de către adult (profesor, educator) şi autoestimarea de către elev a sistemului său autoreglator. Aprecierea şi autoaprecierea particularităţilor lui se realizează prin răspunsuri la 6 afirmaţii referitoare la una şi aceeaşi însuşire a autoreglării. În trei enunţuri se afirmă prezenţa însuşirii, iar în celelalte 3 prezenţa particularităţii se neagă sau se afirmă lipsa ei. Respondentul are posibilitatea să răspundă prin „da”, „probabil da”, „nu”, „probabil nu”. În dependenţă de conţinutul afirmaţiei şi răspunsuri, acestea se apreciază cu -2, -1, +1, +2 puncte. Cota maximă poate fi de +12 puncte, iar cea minimă de -12 puncte.

Chestionarul a fost propus în două variante (*Anexa 4*): 1) pentru profesori (evaluarea autoreglării elevilor); 2) pentru adolescenţi (autoestimarea autoreglării). La toate întrebările chestionarului respondenţii au ales unul din răspunsurile: „da”, „probabil da”, „probabil nu”, „nu”. În baza rezultatelor evaluării şi ale autoevaluării se

compară, se determină însuşirile autoreglării care au fost apreciate negativ şi de către experţi, şi de către adolescenţi. De asemenea, se fixează divergenţele în estimări şi autoestimări.

Rezultatele empirice obţinute au fost prelucrate cu ajutorul metodelor statistico-matematice la calculatorul de tip „Pentium IV", folosind pachetul de programe S. P. S. S. (Statistical Pachage for Social Sciences), versiunea 10.

2. 3. Caracteristica unor trăsături de personalitate şi manifestărilor caracterologice ale adolescenţilor incluşi în sondaj

Informaţia necesară pentru conturarea reprezentării generale despre particularităţile psihologice ale subiecţilor din cele trei loturi experimentale am obţinut-o prin testul de personalitate (G. Bontilă) şi chestionarul caracterologic (K. Leonhard, H. Schmieschek). E cazul să amintim aici că, potrivit datelor experimentale obţinute de către G. Bontilă, valorile care trec de valoarea 120 indică prezenţa la individ a tendinţelor patologice. În ceea ce priveşte interpretarea datelor chestionarului caracterologic, autorii lui susţin ideea că se poate vorbi de o „accentuare" deja atunci când rezultatele depăşesc valoarea 12. După analiza rezultatelor, efectuată în conformitate cu cerinţele probelor, am alcătuit tabele care ne-au servit drept suport pentru generalizarea materialului factologic. În tabelele elaborate important a fost să evidenţiem cât şi care anume trăsături depăşesc valoarea de hotar. Totodată am luat în evidenţă şi intensitatea manifestării trăsăturilor, aranjându-le după acest parametru pe diferite poziţii.

Astfel, în testul de personalitate am indicat 8 poziţii (după numărul de trăsături diagnosticate), iar în chestionarul caracterologic – 10. Numărul de ordine al fiecării trăsături a fost după cum urmează:

Testul de personalitate (G. Bontilă)	***Chestionarul caracterologic (K. Leonhard, H. Schmieschek)***
1. Emotivitate simplă	1. Demonstrativ
2. Psihastenie, obsesii	2. Hiperexact
3. Tendinţe schizoide	3. Hiperperseverent
4. Tendinţe paranoide	4. Nestăpânit
5. Tendinţe depresive şi ipohondrice	5. Hipertim
6. Tendinţe impulsive şi epileptoide	6. Distimic
7. Tendinţe instabile	7. Ciclotim
8. Tendinţe antisociale	8. Exaltat
	9. Anxios
	10. Emotiv

În baza rezultatelor empirice, obținute în urma aplicării testului de personalitate, am alcătuit o diagramă *(Figura 2. 1)*.

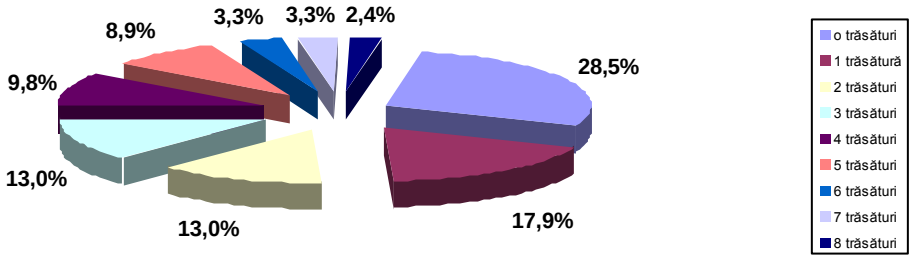


Figura 2. 1 Distribuirea subiecților după numărul de trăsături de personalitate pronunțate (peste valoarea 120)

Din ea se vede că din cei 123 adolescenți ai eşantionului experimental la 35 (28,5%) toate 8 trăsături invesigate nu întrec valoarea 120. La 22 subiecți (17,9%) acest barem îl întrece doar o singură calitate. La 16 adolescenți (13,0%) au fost depistate câte 2 trăsături pronunțate. Tot la atâțea sunt prezente cîte 3 însuşiri ce depăşesc valoarea 120. Câte 4 şi 5 trăsături pronunțate au respectiv 12 (9,8%) şi 11 (8,9%) adolescenți; cîte 4 subiecți (3,3%) au dat dovadă de prezența a 6 şi 7 trăsături pronunțate. Toate 8 trăsături au întrecut hotarul stabilit la 3 adolescenți (2,4%). Datele reflectate în *tabelul nr. 2. 1* redau situația în fiecare lot experimental.

Tabelul 2.1. Numărul de subiecți cu trăsături de personalitate care trec peste valoarea 120.

Categoria de subiecți	Nr. total de subiecți	Nr. de trăsături ce trec peste valoarea 120																	
		0		1		2		3		4		5		6		7		8	
		abs	%	abs	%	abs	%	abs	%	abs	%	abs	%	abs	%	abs	%	abs	%
CT	15	-	-	3	20,0	0	0	6	40,0	3	20,0	3	20,0	-	-	-	-	-	-
SCP	11	-	-	-	-	-	-	1	9,1	2	18,2	2	18,2	1	9,1	3	27,2	2	18,2
IX	30	11	36,7	1	3,3	4	13,3	4	13,3	1	3,3	6	20,0	3	10,0	-	-	-	-
X	39	12	30,8	9	23,0	11	28,2	-	-	6	15,4	-	-	-	-	1	2,6	-	-
XI	28	12	42,9	9	32,1	1	3,6	5	17,9	-	-	-	-	-	-	-	-	1	3,6
În total	123	35	28,5	22	17,9	16	13,0	16	13,0	12	9,8	11	8,9	4	3,3	4	3,3	3	2,4

Analiza datelor din tabel ne scoate în vileag următoarele fapte importante: 1) toți adolescenții de la CT şi SCP au trăsături de personalitate pronunțate peste valoarea 120 şi numărul acestora variază de la 1 până la 5 trăsături la subiecții de la CT şi de la 3-8 trăsături

la adolescenţii de la SCP; 2) la o bună parte (36,1%) dintre elevii din liceu nu se atestă trăsături de personalitate pronunţate peste baremul 120; 3) la ceilalţi elevi (63,9%), ca şi la subiecţii de la CT şi SCP, numărul de trăsături de personalitate pronunţate variază de la 1 la 8. E de menţionat şi faptul că la doi subiecţi de la SCP şi la un elev din liceu toate 8 trăsături sunt pronunţate peste valoarea 120.

Calculând pentru fiecare clasă aparte numărul de elevi ce nu au trăsături pronunţate, observăm că în clasa a IX-a numărul acestor elevi constituie 36,7%, în clasa a X-a – 30,8%, iar în clasa a XI-a – 42,9%. Aceste constatări ne fac să credem că, spre sfârşitul vârstei adolescentine, se produce o armonizare a trăsăturilor de personalitate şi o încadrare a lor în limitele potrivite. Însă, verificarea statistică a datelor, după criteriul φ* Fisher ne-a demonstrat că diferenţele depistate nu sunt semnificative. În cazul comparaţiei făcute între clasele a IX-a şi a X-a φ*=0,51 (p>0.05); între clasele a X-a şi a XI-a – φ*=1,01 (p>0.05). Prin urmare, nu putem afirma că armonizarea trăsăturilor de personalitate este determinată de înaintarea în vârstă.

În această ordine de cifre se cer a fi menţionate acele calităţi, care întrec hotarul la cei mai mulţi dintre adolescenţii de diferite vârste şi după intensitate se plasează în fruntea celorlalte trăsături. Din *Anexa 5* am sustras informaţia cerută şi, într-o formă generalizată, am redat-o pentru fiecare categorie aparte în graficul din *figura 2. 2*. În anexa respectivă şi în grafic am indicat de câte ori fiecare din trăsături se plasează pe poziţia I, II ş. a. m. d. şi care este numărul total de cazuri în care trăsătura respectivă întrece valoarea 120.

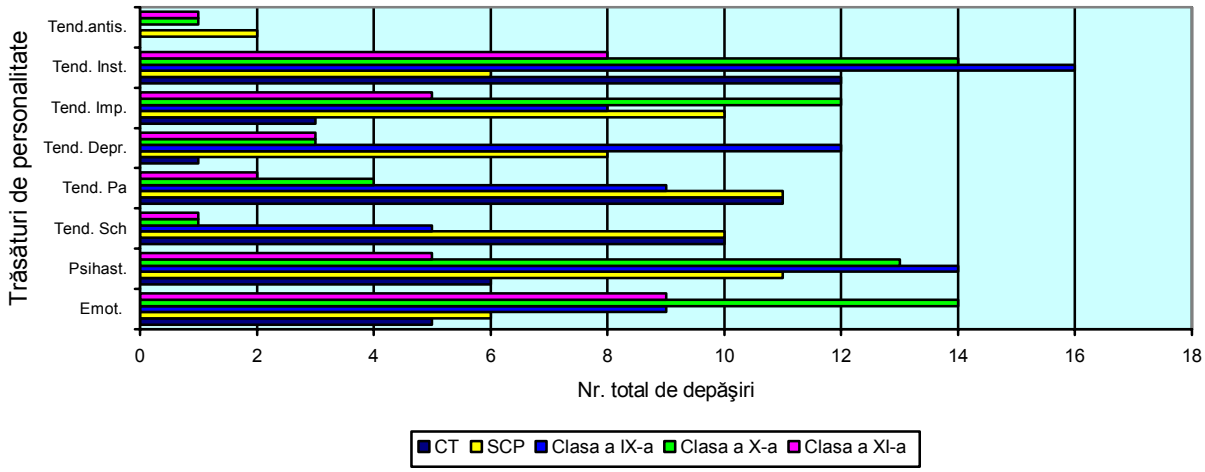


Figura 2. 2 Frecvenţa şi intensitatea depăşirii de valoarea 120 a trăsăturilor de personalitate la adolescenţii incluşi în sondaj

Analizând atent graficul, observăm că la subiecţii de la CT prevalează după intensitate tendinţele instabile, iar după frecvenţă, de rând cu acestea, se înscriu tendinţele paranoide şi schizoide. În profilul adolescenţilor de la SCP cel mai intens şi frecvent se pronunţă tendinţele psihastenice (obsesive), paranoide şi schizoide. La elevii clasei a IX-a, cel mai frecvent şi cu o intensitate mai mare se manifestă tendinţele instabile, psihastenice, acestea fiind urmate de tendinţele depresive (ipohondrice). La subiecţii din clasa a X-a, în linii mari se păstrează acelaşi tablou: în lista trăsăturilor cu valoarea mai mare de 120 se înscriu pe primele locuri tendinţele instabile, emotivitatea şi psihastenia. Însă, la elevii din această clasă (a X-a) tendinţele impulsive şi epileptoide se manifestă mai frecvent şi mai intens decât la colegii lor mai mici din clasa a IX-a. În clasa a XI-a se măreşte, după cum am menţionat, numărul de elevi la care trăsăturile nu întrec baremul stabilit, iar la cei, la care trecerea dată are loc, ea se referă, în special, la emotivitate şi instabilitate. Menţionăm, de asemenea, faptul potrivit căruia tendinţele antisociale (egocentrice) au depăşit valoarea 120 la unii din subiecţii de la SCP, din clasa a X-a şi a XI-a.

Constatările făcute mai sus au fost completate cu rezultatele privind manifestările caracterologice dominante. Datele obţinute în urma administrării chestionarului (K. Leonhard, H. Schmieschek) au fost analizate în acelaşi mod ca şi rezultatele testării trăsăturilor de personalitate. În baza datelor empirice, după numărul de accentuări caracterologice la subiecţii din eşantionul experimental, am alcătuit următoarea diagramă *(Figura 2. 3).*

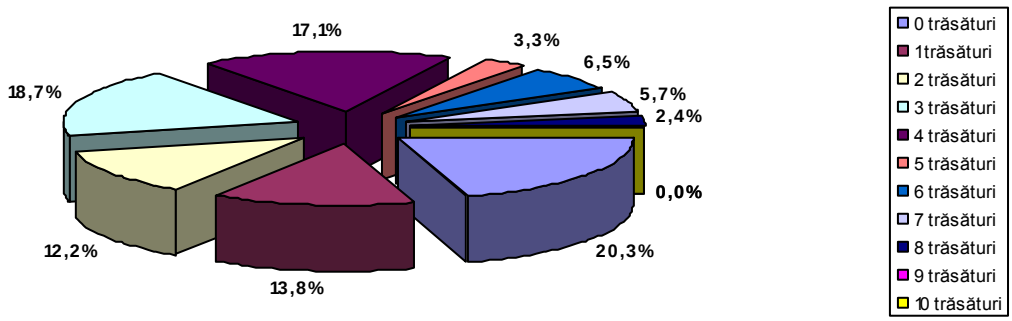


Figura 2. 3. Distribuţia subiecţilor după numărul de trăsături caracterologice accentuate (peste valoarea 12)

Din ea reiese următoarele: 25 de subiecţi din eşantionul experimental (20,3%) nu au dat dovadă de prezenţa la ei a accentuărilor de caracter; 17 (13,8%) au doar câte o trăsătură

accentuată; 15 (12,2%) au câte două accentuări; la 23 (18,7%) se evidenţiază 3 trăsături. Pe măsura creşterii numărului de accentuări, numărul elevilor descreşte. Astfel, câte 9 şi 10 accentuări n-au fost înregistrate la nimeni, iar 8 accentuări au fost calculate la 3 (2,4%) subiecţi. Situaţia în fiecare lot experimental este redată în *tabelul 2. 2*.

Tabelul 2. 2 Numărul de subiecţi cu trăsături caracterologice care trec peste valoarea 12.

Categoria de subiecţi	Nr. total de subiecţi	Nr. de trăsături ce trec peste valoarea 12																					
		0		*1*		*2*		*3*		*4*		*5*		*6*		*7*		*8*		*9*		*10*	
		abs	%	abs	%	abs	%	abs	%	abs	%	abs	%	abs	%	abs	%	abs	%	abs	%	abs	%
CT	15	-	-	-	-	4	26,7	4	26,7	4	26,7	2	13,3	-	-	1	6,7	-	-	-	-	-	-
SCP	11	-	-	-	-	-	-	-	-	5	45,5	1	9,1	-	-	3	27,2	2	18,2	-	-	-	-
IX	30	7	23,3	4	13,3	5	16,7	6	20,0	4	13,3	1	3,3	2	6,7	-	-	1	3,3	-	-	-	-
X	39	10	25,6	6	15,4	6	15,4	6	15,4	4	10,3	-	-	5	12,8	2	5,1	-	-	-	-	-	-
XI	28	8	28,6	7	25,0	-	-	7	25,0	4	14,3	-	-	1	3,6	1	3,6	-	-	-	-	-	-
În total	123	25	20,3	17	13,8	15	12,2	23	18,7	21	17,1	4	3,3	8	6,5	7	5,7	3	2,4	-	-	-	-

Aruncând o privire generală asupra tabelului observăm, mai întâi de toate, că cifrele incluse în el denotă lipsa subiecţilor fără accentuări caracterologice în loturile experimentale de la CT şi SCP. La adolescenţii de la CT au fost depistate minimum 2 trăsături caracterologice şi maximum 7, iar la subiecţii de la SCP au fost găsite minimum 4 accentuări de caracter şi maximum 8. La elevii din liceu rezultatele obţinute diferă de cele constatate la subiecţii de la CT şi SCP şi anume: la 25 (25,8%) elevi nu au fost înregistrate accentuări caracterologice, la ceilalţi 72 (74,2%) au fost testate trăsături accentuate în număr de la 1 la 8.

Cifrele incluse în tabelul dat privind situaţia în clasele liceale ne permit analiza rezultatelor şi în plan etativ. Ele ne arată că, odată cu înaintarea în vârstă, creşte numărul adolescenţilor care nu au accentuări caracterologice: în clasa a IX-a astfel de subiecţi constituie 23,3%; în clasa a X-a şi a XI-a numărul lor puţin creşte şi respectiv ajunge la 25,6% şi 28,6%. Însă, aceste diferenţe, după criteriul φ* Fisher, nu sunt semnificative (comparând clasele a IX-a şi a X-a $\varphi^*=0,22$ ($p>0.05$); clasele a X-a şi a XI-a $\varphi^*=0,27$ ($p>0.05$)).

Cât de des depăşesc trăsăturile caracterologice cifra 12 şi cum se ierarhizează ele după valoarea obţinută am redat în tabelele *Anexei 6* şi în formă grafică (*Figura 2. 4*).

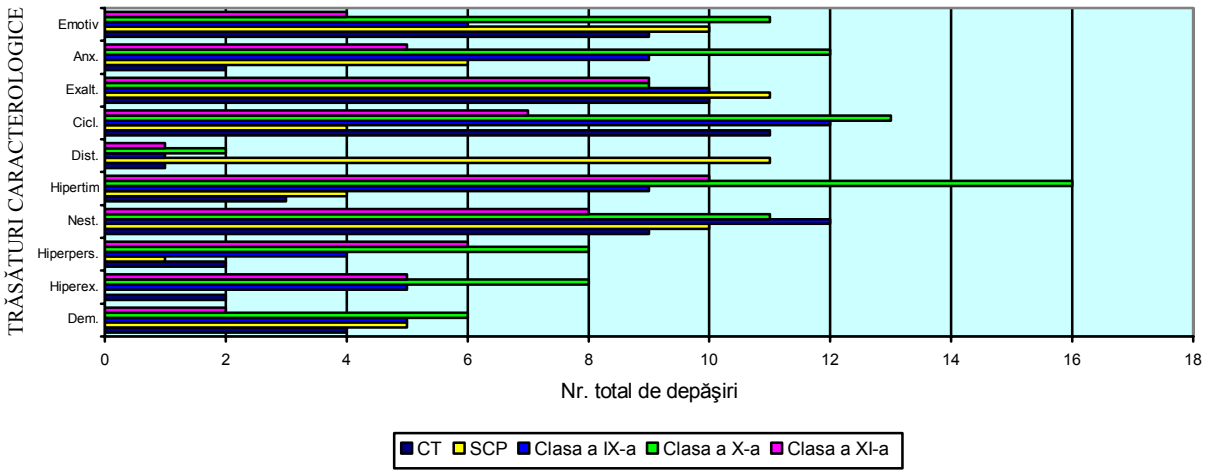


Figura 2. 4. Frecvența şi intensitatea depăşirii de valoarea 12 a trăsăturilor caracterologice la adolescenții incluşi în sondaj

Verbalizarea succintă a rezultatelor denotă că la unii adolescenți de la CT sunt accentuate mai pregnant ciclotimia, iar la alții exaltarea, nestăpânirea şi emotivitatea. Pentru subiecții de la SCP sunt caracteristice mai frecvent accentuările: exaltare, distimie, nestăpânire, emotivitate. La elevii din clasa a IX-a trăsătura care se plasează pe rangul I este nestăpânirea. De asemenea, accentuată în comparație cu alte trăsături este ciclotimia. Mult mai rar a fost depistată la vârsta dată hiperperseverența şi hiperexactitatea. La adolescenții cu un an mai mare (clasa a X-a) cel mai frecvent se pronunță hipertimia. După ea pot fi numite ciclotimia şi anxietatea, apoi nestăpânirea şi emotivitatea. La elevii clasei a XI-a locul întâi, după poziție şi frecvență, îl ocupă hipertimia, ea fiind urmată de exaltare şi nestăpânire.

Generalizând cele relatate mai sus, putem spune că: 1) toți subiecții de la CT şi SCP au trăsături de personalitate pronunțate şi accentuări caracterologice; 2) doar o parte din elevii din liceu (69,0%) au dat dovadă de prezența la ei a trăsăturilor de personalitate pronunțate şi accentuări de caracter; 3) comparând elevii din liceu după numărul de trăsături de personalitate şi accentuări caracterologice, cea mai înaltă cotă au acumulat subiecții din clasa a IX-a (4,9 un. med.), apoi se plasează elevii clasei a X-a (4,1 un. med.) şi ultimii sunt adolescenții din clasa a XI-a (3,3 un. med.); 4) din trăsăturile de personalitate pronunțate la subiecții eşantionului experimental prevalează: tendințe instabile, psihastenia, impulsivitatea, iar din accentuările de caracter – nestăpânirea, ciclotimia, exaltarea.

Referindu-ne doar la elevii din liceu, din datele obţinute în experimentul de constatare, mai putem trage unele concluzii: a) la vârsta adolescentină armonia trăsăturilor de personalitate şi a celor caracterologice nu este specifică tuturor elevilor; b) numărul de trăsături pronunţate şi accentuări diferă de la individ la individ; c) odată cu înaintarea în vârstă, se observă o creştere a numărului de elevi fără accentuări caracterologice şi trăsături de personalitate pronunţate, această creştere însă nu este semnificativă.

Luând drept argument ideea potrivit căreia accentuările de caracter cauzează purtătorilor acestora inadaptare (K. Leonhard, 1981; А. Е. Личко, 1981; 1983) şi, ţinând cont de prezenţa accentuărilor caracterologice şi a trăsăturilor de personalitate pronunţate la toţi adolescenţii de la CT şi SCP, am purces la prognozarea potenţialilor devianţi printre elevii claselor superioare. În vederea realizării acestui obiectiv am clasificat elevii celor trei clase incluse în sondaj în 4 grupe. În prima grupă au intrat elevii la care n-au fost depistate nici trăsături de personalitate pronunţate, nici accentuări caracterologice (în total 16 subiecţi). În cea de-a doua grupă au fost listaţi şcolarii care au dat dovadă de prezenţa doar a trăsăturilor de personalitate pronunţate sau doar a accentuărilor de caracter (în total 28 elevi). A treia grupă au constituit-o elevii care aveau şi trăsături pronunţate, şi accentuări caracterologice numărul cărora însă se afla în limita 1-3 trăsături (în total 38 de elevi). Ultima grupă au format-o adolescenţii din liceu cu mai mult de 4 trăsături pronunţate şi accentuări de caracter. În ea au fost clasificaţi 15 adolescenţi.

Clasificând în aşa mod subiecţii din liceu, am presupus că: 1) elevii din prima grupă nu manifestă devianţă comportamentală; 2) la unii elevi din grupa a doua pot fi observate unele abateri de la cerinţele şcolare; 3) elevii din cea de-a treia grupă au mari şanse de a fi înscrişi în lista devianţilor; 4) subiecţii din grupa a patra manifestă o pronunţată inadaptare şcolară şi au un comportament deviant.

După întocmirea listelor şi lansarea presupunerilor, am apelat la opinia experţilor competenţi (diriginţii, profesorii, psihologul şcolar), care le-au caracterizat comportamentul discipolilor săi după următorii parametri: a) neglijarea sistematică a obligaţiilor şcolare, a învăţării; b) indisciplină şcolară şi extracurriculară; c) exces de mişcare sau de vorbire; d) lipsă de stăpânire; e) incapacitate de a lucra timp îndelungat; f) abateri în sfera emoţională (irascibilitate, agresivitate, brutalitate); g) reacţii de negativism; h) perturbări în sfera relaţională (lipsa respectului faţă de profesori, lipsă de stimă faţă de adulţi şi faţă de colegii

de clasă); i) fuga de la şcoală; j) prezenţa obişnuinţelor negative (în deosebi fumatul, consumarea ocazională a băuturilor spirtoase).

Pentru început le-am prezentat cea de-a patra listă, rugându-i să ne relateze ce prezintă aceşti elevi şi în ce măsură corespunde comportamentul lor cerinţelor şcolare. Amintim că în lista în cauză figurează 15 subiecţi care au mai mult de 4 trăsături pronunţate şi accentuări de caracter. Dintre ei doar 7 au fost caracterizaţi ca subiecţi ce nu satisfac cerinţele şcolare: sunt nedisciplinaţi, lipsesc, întârzie, au o atitudine neserioasă faţă de lecţii, creează mari dificultăţi în organizarea acestora. Destul de convingător au fost caracterizaţi ca pozitivi ceilalţi 8 adolescenţi, menţionându-se străduinţa lor, care, deşi nu întotdeauna şi nu tuturor le aduce rezultate înalte la învăţătură, dar este prezentă şi se manifestă în activitatea de învăţare şi în viaţa şcolară în genere. În mod similar s-a procedat şi cu listele grupelor 1-3. În urma acestor convorbiri cu diriginţii şi profesorii am scris aşa-numita listă a devianţilor în care am nominalizat doar 18 elevi: 10 elevi din clasa a IX-a, 5 elevi din clasa a X-a şi 3 elevi din clasa a XI-a.

Aşadar, la cele 4 presupuneri pe care le-am avut putem răspunde astfel: 1) elevii la care n-au fost depistate trăsături de personalitate pronunţate şi accentuări caracterologice sunt percepuţi şi apreciaţi în cadrul şcolii ca nedevianţi; 2) doar unii adolescenţi-licieni din cei la care au fost constatate, fie trăsături de personalitate pronunţate, fie accentuări de caracter sunt caracterizaţi ca devianţi din punct de vedere şcolar; 3) nu toţi adolescenţii, care au multe trăsături de personalitate pronunţate şi accentuări caracterologice, manifestă inadaptare şcolară şi nu toţi, dintre aceştia, sunt evaluaţi ca fiind devianţi. Din cele relatate putem trage *concluzia* potrivit căreia trăsăturile de personalitate pronunţate şi accentuările de caracter, pe de o parte, şi devianţa comportamentală, pe de altă parte, nu în toate cazurile sunt într-o corelaţie directă: trăsăturile de personalitate pronunţate şi accentuările caracterologice la unii elevi pot cauza devianţa, iar la alţii nu. Cert însă este faptul că, toţi elevii apreciaţi ca devianţi au un număr sporit de accentuări caracterologice şi trăsături de personalitate pronunţate. Concluzia dată ne face să sesizăm faptul că accentuările de caracter şi trăsăturile de personalitate pronunţate nu sunt unica cauză a devianţei comportamentale.

Luând în cont această concluzie, am continuat căutarea altor cauze ale necorespunderii comportamentului elevilor-devianţi cerinţelor şcolare.

2. 4. Caracteristica sistemului de atitudini ale adolescenţilor din eşantionul experimental

În paragraful precedent am făcut o primă departajare a elevilor-adolescenți în devianți şi nondevianți în funcție de numărul şi intensitatea manifestării trăsăturilor de personalitate, a accentuărilor de caracter şi ținînd cont de opinia experților. Conştientizând însă faptul că trăsăturile de personalitate pronunțate şi accentuările de caracter pot devia comportamentul doar la o parte din elevii ce le au, acceptând ideea conform căreia devianța întotdeauna are un caracter individualizat, am pretins să studiem cât mai subtil cauzele acestui fenomen la elevii de vârstă şcolară superioară, comparând rezultatele lor şi la celelalte probe realizate cu datele subiecților de la CT şi SCP. Din aceste considerente ne-am reorientat atenția de la analiza sistemului de trăsături la analiza sistemului de atitudini ale subiecților incluşi în cercetare, deoarece acest sistem, după cum a menționat B. H. Мясищев, este cea mai specifică componentă a personalității (apud T. A. Немчин, P. O. Серебрякова, 1983).

Amintim că, în acest scop, am utilizat proba „Fraze neterminate", incluzând în ea propoziții, finisarea cărora denotă atitudinea subiecților față de părinți, familie, prieteni, față de sine, trecut şi viitor. În lista frazelor am inclus şi propoziții pentru evaluarea sentimentului de vină, sentiment care apare în urma autoanalizei şi autoestimării unor fapte nedemne de apreciere pozitivă din punct de vedere social. După evaluarea sistemului de atitudini ale fiecărui adolescent, am calculat media atitudinilor subiecților de la CT, de la SCP şi a elevilor, al căror comportament este considerat nondeviant şi a elevilor devianți din perspectivă şcolară. Semnificația diferențelor a fost verificată prin aplicarea criteriului λ Kolmogorov-Smirnov.

În mod grafic sistemul de atitudini al subiecților de la CT, SCP şi elevilor cu devianță comportamentală este exprimat în *Figura 2. 5.*

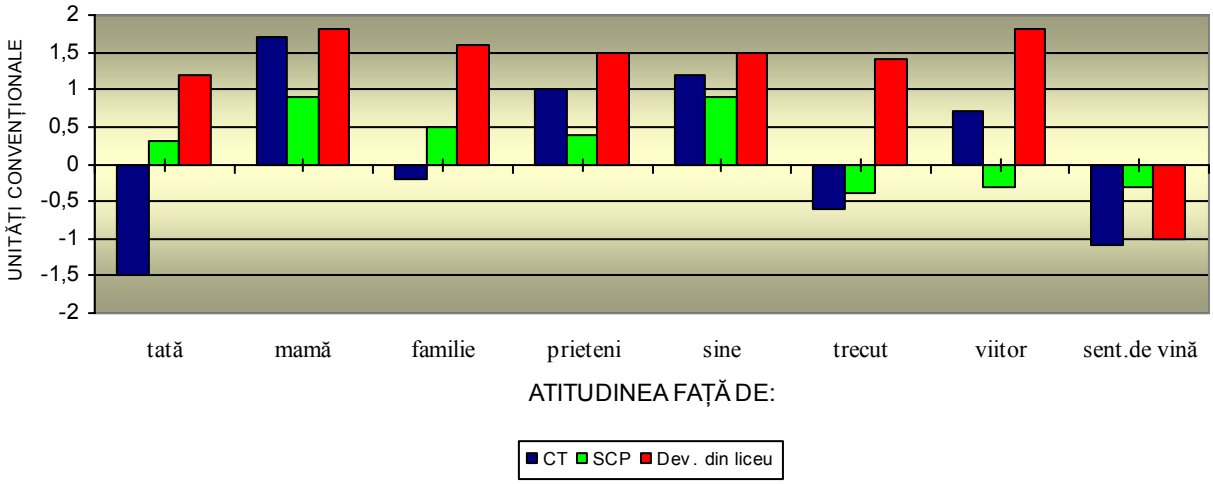


Figura 2. 5. Sistemul de atitudini al devianţilor de la CT, SCP şi liceu (în puncte convenţionale în medie la un subiect)

Comparând rezultatele adolescenţilor de la CT, SCP cu datele elevilor devianţi din liceu *(Anexa 7)* din perspectiva analizei statistice, putem menţiona următoarele: 1) atitudinile subiecţilor de la CT se deosebesc semnificativ de atitudinile adolescenţilor de la SCP după patru parametri: atitudinea faţă de tată ($p<0.01$), atitudinea faţă de mamă ($p<0.05$), atitudinea faţă de familie ($p<0.05$) şi sentimentul de vină ($p<0.05$); 2) datele elevilor devianţi din liceu sunt mult mai înalte în comparaţie cu rezultatele adolescenţilor de la CT. Diferenţele sunt nesemnificative doar la parametrii atitudinea faţă de mamă, faţă de sine şi sentimentul de vină (ambele categorii de subiecţi îşi amintesc aproape la egal de greşelile comise în trecut, pentru care au remuşcări); 3) atitudinile elevilor devianţi din liceu diferă semnificativ de atitudinile adolescenţilor de la SCP după majoritatea parametrilor (nesemnificativă este doar diferenţa în atitudinea faţă de tată).

Acum, să analizăm din aceeaşi anexă *(7)* rezultatele pe orizontală, ca să vedem ce atitudini au subiecţii comparaţi faţă de fiecare obiect inclus în probă. Devianţii din liceu, spre deosebire de adolescenţii de la CT, au faţă de tată atitudine pozitivă (la cei din urmă ea este pronunţat negativă şi se deosebeşte la un prag înalt de siguranţă ($p<0.001$)). De asemenea, pozitivă este şi atitudinea faţă de tată a subiecţilor de la SCP. Cu toate că la aceştia, în comparaţie cu devianţii din liceu, atitudinea faţă de tată este mai „pală", ea totuşi se deosebeşte semnificativ de atitudinea faţă de tată a subiecţilor de la CT ($p<0.01$). Atitudinea faţă de mamă la toţi subiecţii incluşi în tabel este pozitivă, dar ea este deosebită la fiecare categorie din unghi de vedere statistic. Cel mai înalt scor atinge atitudinea dată la

elevii devianți, apoi la adolescenții de la CT şi devine cel mai jos la subiecții de la SCP. Analiza comparativă a reliefat deosebiri semnificative la acest parametru la adolescenții de la CT față de subiecții de la SCP ($p<0.05$) şi a celor din urmă față de devianții din liceu ($p<0.01$). În atitudinea tuturor subiecților față de familie, pare, s-au proiectat atitudinile lor față de tată şi față de mamă. Astfel, tabloul se repetă ca în cazul atitudinii față de tată şi anume: valorile atitudinii față de familie la devianții din liceu sunt mai înalte şi se deosebesc semnificativ de aceleaşi atitudini ale subiecților de la CT ($p<0.001$) şi de la SCP ($p<0.05$). Aceştia din urmă au față de familie atitudine pozitivă, dar slabă după intensitate. E de presupus că internarea lor în spital şi-a lăsat amprenta asupra atitudinii față de părinți şi față de familie în ansamblu. Atitudinea adolescenților de la CT față de familia pe care au părăsit-o este negativă. În ceea ce priveşte atitudinea față de prieteni, şi de data aceasta situația este cea mai favorabilă la devianții din liceu. Ea semnificativ îşi scade valoarea la subiecții de la CT ($p<0.01$) şi cei de la SCP ($p\leq0.001$). La aceştia din urmă, atitudinea față de prieteni rămâne pozitivă, dar are cea mai scăzută valoare în comparație cu adolescenții devianți din liceu şi cu cei de la CT. Acelaşi lucru se atestă şi în atitudinea față de sine la adolescenții de la SCP. Subiecții de la CT, după acest parametru, nu se deosebesc semnificativ de cei de la SCP şi se apropie de elevii devianți din liceu ($p>0.05$). După atitudinea față de trecut, adolescenții de la CT şi cei de la SCP se aseamănă foarte mult: şi unii, şi alții au atitudine negativă față de trecut, atitudine care se deosebeşte semnificativ de acest parametru la devianții din liceu ($p<0.001$). După atitudinea față de viitor, ca şi în cazul atitudinii față de trecut, elevii devianți din liceu se deosebesc semnificativ de adolescenții de la CT ($p\leq0.001$) şi SCP ($p<0.001$). Ei manifestă o încredere mai mare în viitor. Această încredere este „şubredă" la adolescenții de la CT şi cu nuanță negativă la cei de la SCP. În ceea ce priveşte sentimentul de vină, în sens de recunoaştere a propriilor greşeli, are valoare aproape egală ($p>0.05$) la devianții din liceu şi la adolescenții de la CT. Subiecții de la SCP semnificativ mai puțin ($p<0.05$) se simt vinovați şi nu menționează careva greşeli săvârşite în trecut.

Generalizând cele relatate mai sus, deducem că pe fondalul sistemului atitudinal al adolescenților de la CT şi de la SCP, atitudinile devianților din liceu sunt mult mai favorabile. Or, să comparăm indicii atitudinilor acestora cu sistemul atitudinal al elevilor nondevianți. În continuare în mod similar au fost comparate şi verificate statistic rezultatele

devianţilor şi nondevianţilor din cele 3 clase. În mod grafic sistemul de atitudini al acestor categorii de subiecţi este arătat în *Figura 2. 6.*

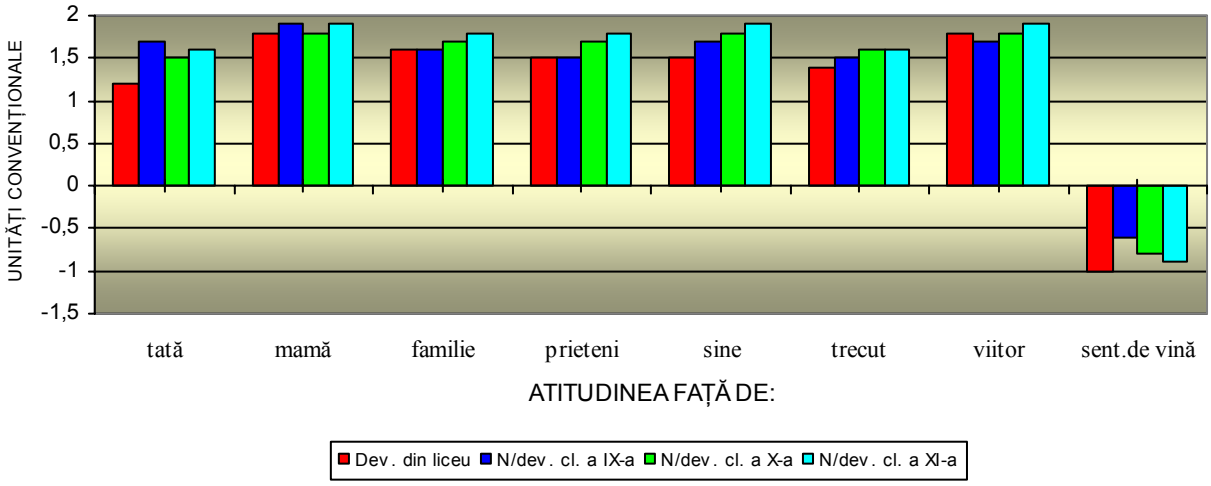


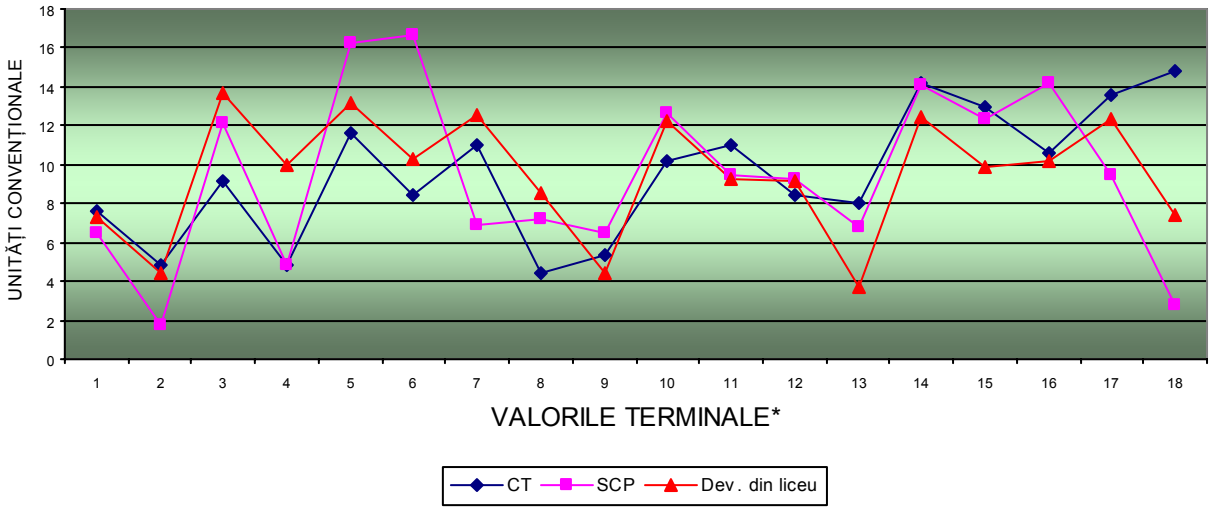
Figura 2. 6 Sistemul de atitudini al elevilor devianţi şi nondevianţi (în puncte convenţionale în medie la un subiect)

Analiza comparativă a datelor reflectate în *Anexa 8* ne permite să mai facem un şir de constatări: 1) în sistemul atitudinal al elevilor devianţi şi al colegilor lor nondevianţi din clasele a IX-a şi a X-a diferenţe semnificative în genere n-au fost stabilite; 2) toţi elevii, indiferent de vârstă şi felul comportamentului, au faţă de tată, mamă, familie, faţă de trecut şi viitor atitudine pozitivă, iar diferenţele existente sunt nesemnificative din unghi de vedere statistic; 3) la toţi elevii, cu şi fără devianţă comportamentală din liceu, sentimentul de vină are nuanţă negativă şi nu s-au identificat deosebiri din punct de vedere statistic; 4) comparând elevii devianţi cu cei nondevianţi din clasa a XI-a, diferenţe semnificative remarcăm doar la parametrii atitudinea faţă de prieteni ($p<0.05$) şi atitudinea faţă de sine ($p<0.01$).

Sistemul atitudinal al individului include, bineînţeles, o gamă mult mai largă de elemente şi cercetarea lui este o problemă arhidificilă. Studierea atitudinilor subiectului cere atât aplicarea instrumentelor sensibile, cât şi îmbinarea lor în complex. Aceste consideraţii au motivat administrarea în cadrul experimentului de constatare şi a *Chestionarului valorilor (M. Rokeach)*, acesta permiţându-ne să cunoaştem atitudinea subiecţilor faţă de ceea ce în societate se consideră valoros, să aflăm care valori terminale sau valori-scopuri au pentru ei o semnificaţie mai mare şi care din cele instrumentale sunt apreciate ca importante mijloace în realizarea scopurilor. În baza rezultatelor experimentale, obţinute prin

intermediul testului menţionat, am calculat media fiecărei valori al subiecţilor de la CT, de la SCP, de către elevii cu devianţă comportamentală şi de către cei cu comportament nondeviant. Analiza statistică a rezultatelor am efectuat-o după criteriul t-Student.

În *Figura* ce urmează *(2. 7)* prezentăm în mod grafic ierarhia valorilor terminale ale adolescenţilor de la CT, SCP şi ale devianţilor din liceu.



* Denumirea valorilor terminale vezi în *Anexa 3*

Figura 2. 7 Ierarhia valorilor terminale ale adolescenţilor de la CT, SCP şi ale devianţilor din liceu (în puncte convenţionale în medie la un subiect)

Rezultatele prezentate în această diagramă ilustrează faptul că, din lista valorilor terminale pentru devianţii din liceu, cele mai importante sunt următoarele: viaţa familială fericită, prieteni buni şi fideli, sănătatea. Pentru adolescenţii de la CT valorile primordiale sunt: dragostea, sănătatea, bunăstarea materială. Iar subiecţii de la SCP au plasat pe primul loc sănătatea, ea fiind urmată de dragoste şi muncă interesantă. Probabil, anume aceste valori sunt pentru ei la moment o problemă destul de acută. Compararea statistică a mediilor *(Anexa 9)* a permis identificarea diferenţelor semnificative între valorile terminale ale devianţilor din liceu cu cele ale adolescenţilor de la CT. Printre ele se enumără: bunăstare materială ($p<0.001$), încredere în sine ($p<0.001$), dezvoltare ($p<0.05$), viaţa familială fericită ($p<0.05$). Devianţii din liceu s-au deosebit semnificativ şi de subiecţii de la SCP după aşa valori ca: înţelepciunea vieţii ($p<0.001$), muncă interesantă ($p<0.001$), sănătate ($p<0.01$), apreciere socială ($p<0.01$), prieteni buni şi fideli ($p<0.05$). Comparând valorile terminale ale subiecţilor de la CT cu valorile adolescenţilor de la SCP, constatăm diferenţe semnificative

după următoarele valori-scopuri: încredere în sine (p<0.001), sănătate (p<0.01), libertate (p<0.01), apreciere socială (p<0.05).

În diagrama de mai jos (*Figura 2. 8*) am introdus datele cu privire la valorile terminale ale devianților, comparându-le cu elevii nondevianți din cele trei clase.

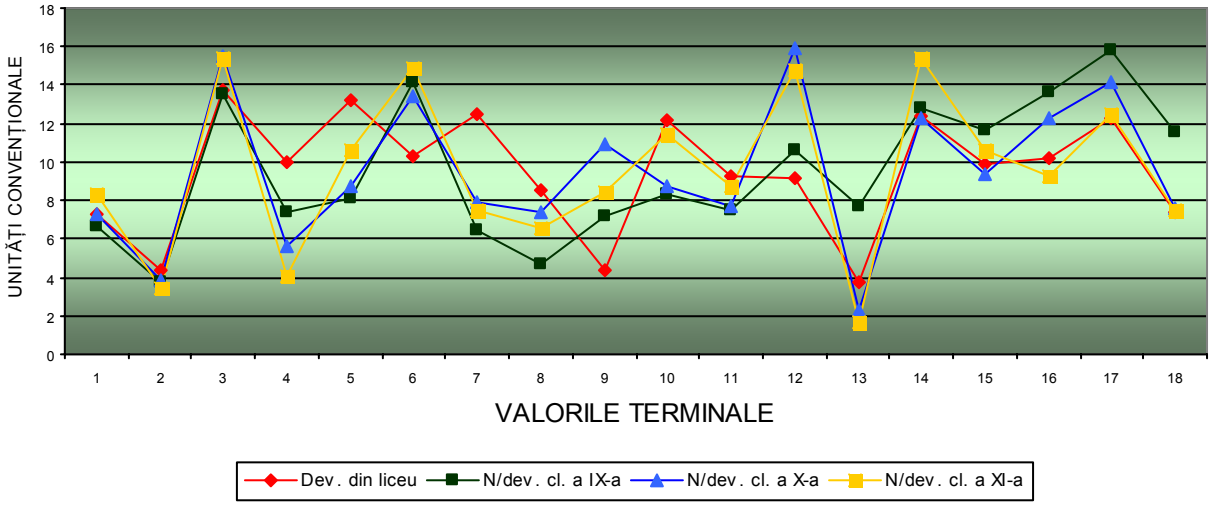
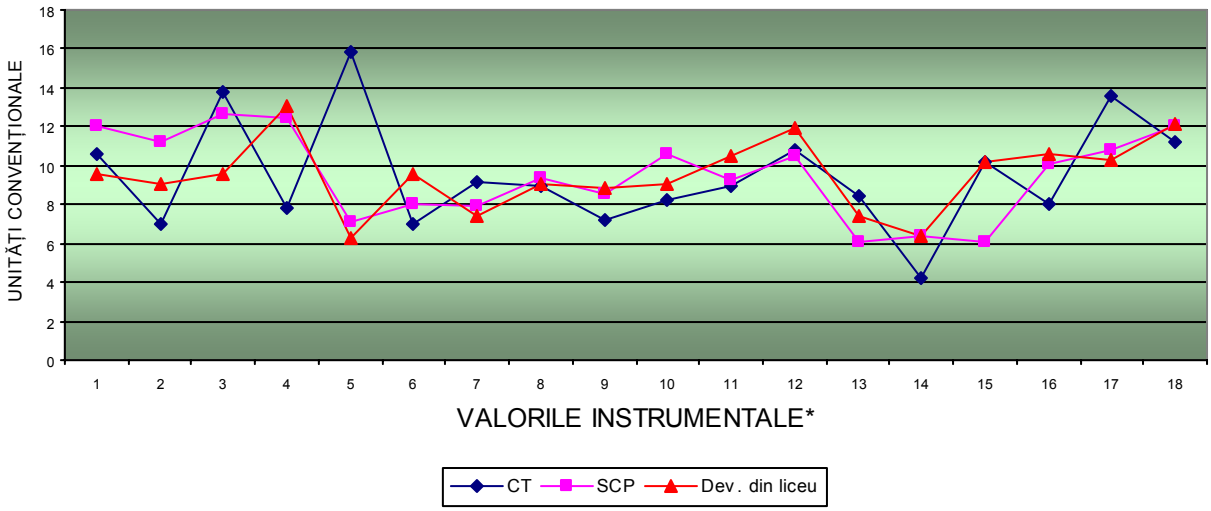


Figura 2. 8 Ierarhia valorilor terminale ale elevilor devianți și nondevianți (în puncte convenționale în medie la un subiect)

Pe baza figurii prezentate mai sus, vom plasa pe primele trei poziții valorile terminale acordate de către fiecare categorie de subiecți aparte. Amintim aici că cele mai importante valori-scopuri ale devianților din liceu sunt: viața familială fericită, prieteni buni și fideli, sănătatea. Acum, să vedem care valori s-au dovedit a fi primordiale la colegii lor cu comportament nondeviant. Elevii-nondevianții din clasa a IX-a au ierarhizat cele mai importante trei valori în felul următor: sănătate, dragoste, muncă interesantă. Valorile terminale indicate ca cele mai importante la adolescenții din clasa a X-a au coincis cu cele ale subiecților din clasa a XI-a. Aceşti elevi sunt orientați spre viață familială fericită, spre sănătate și bunăstare materială. Analiza statistică a datelor *(Anexa 10)* a permis evidențierea diferențelor semnificative între valorile terminale ale elevilor cu și fără deviantă comportamentală. Printre ele se enumără următoarele: apreciere socială, înțelepciunea vieții, muncă interesantă, prieteni buni și fideli. Comparând mediile devianților din liceu cu cele ale nondevianților din clasa a IX-a, pe lângă cele menționate, mai putem adăuga așa valori ca: viață familială fericită (p<0.01), fericirea altora (p<0.01), libertate (p<0.05), încredere în sine (p<0.05). Devianții din liceu s-au deosebit semnificativ și de colegii lor nondevianți din clasa a X-a după valorile: distracții (p<0.001), cunoaștere (p<0.01), bunăstare materială

(p<0.01). Menționăm diferențe semnificative, comparând valorile-scopuri ale devianților din liceu cu nondevianții din clasa a XI-a, printre care: bunăstare materială (p<0.001), distracții (p<0.001), creație (p<0.05), viață familială fericită (p<0.05).

În mod similar au fost analizate şi **valorile instrumentale** ale subiecților incluşi în loturile experimentale. În continuare, ele vor fi descrise în aceeaşi consecutivitate. În formă grafică prezentăm datele cu privire la ierarhia valorilor-mijloace a subiecților de la CT, SCP şi ale elevilor devianți din liceu (*Figura 2. 9*).



* Denumirea valorilor instrumentale vezi în *Anexa 3*

Figura 2. 9 Ierarhia valorilor instrumentale ale adolescenților de la CT, SCP şi devianților din liceu (în puncte convenționale în medie la un subiect)

Datele prezentate în diagramă subliniază faptul că devianții din liceu au plasat pe primele poziții, ca fiind cele mai importante din lista valorilor instrumentale, următoarele: curaj în susținerea opiniei proprii şi a convingerilor sale, educație, studii. Adolescenții de la CT au acordat cel mai mic rang valorilor: educație, voință, toleranță. Pentru subiecții de la SCP, cele mai importante valori-mijloace s-au dovedit a fi: studii, plin de viață, cu simțul umorului şi educație. Analiza statistică *(Anexa 9)* a scos în evidență comparativ un număr restrâns de diferențe semnificative între valorile instrumentale ale devianților de la CT, SCP şi din liceu. Valorile celor din urmă s-au deosebit semnificativ de valorile-mijloace ale adolescenților de la CT printre care se numără: curaj în susținerea opiniei proprii, a convingerilor sale (p<0.001), eficacitate în activitate (p<0.01), viziuni largi (p<0.05) şi responsabilitate (p<0.05). Adolescenții de la CT s-au deosebit semnificativ de subiecții de la SCP după două valori: curaj în susținerea opiniei proprii, a convingerilor sale (p<0.001) şi

eficacitate în activitate ($p<0.05$). Comparând valorile-mijloace ale devianților din liceu cu cele a subiecților de la SCP, constatăm diferențe semnificative doar la o singură valoare instrumentală – plin de viață, cu simțul umorului ($p<0.05$).

Informația cu privire la valorile instrumentale ale devianților şi nondevianților din liceu o redăm în *Figura 2. 10*.

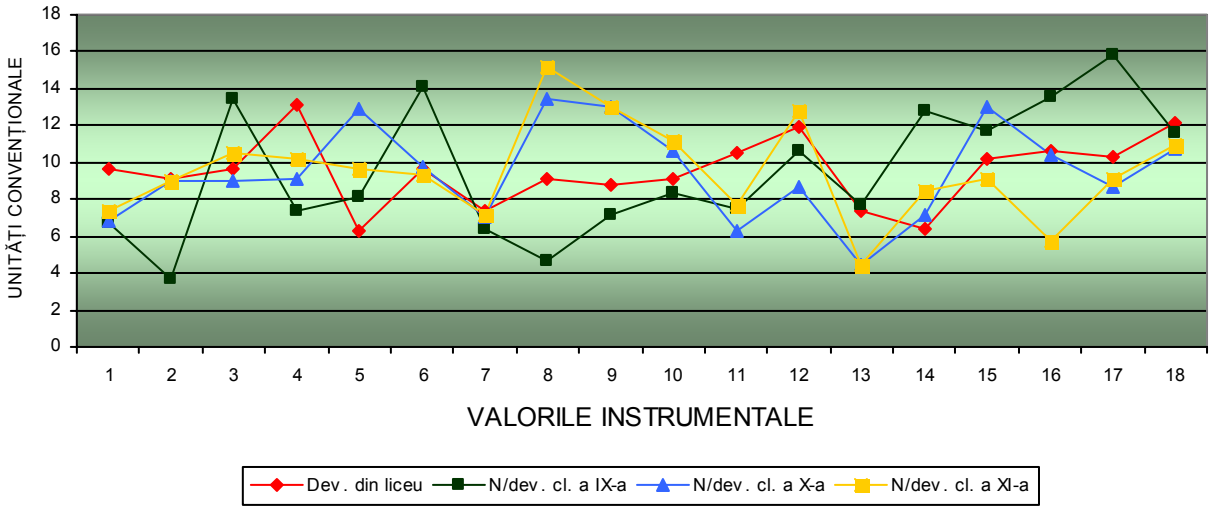


Figura 2. 10 Ierarhia valorilor instrumentale ale elevilor devianți şi nondevianți (în puncte convenționale în medie la un subiect)

În baza acestei diagrame vom arăta ierarhia valorilor plasate pe primele poziții din lista valorilor instrumentale ale elevilor cu şi fără deviantă comportamentală din liceu. Amintim că devianții din liceu au acordat primele trei ranguri următoarelor valori: curaj în susținerea opiniei proprii şi a convingerilor sale, educație, studii. Cele mai importante valori-mijloace pentru nondevianții clasei a IX-a sunt: autocontrol, voință, eficacitate în activitate. Pentru elevii nondevianți din clasa a X-a – studii, executivitate, autocontrol. Nondevianții clasei a XI-a au plasat pe primele locuri valorile: studii, independență, onestitate. Efectuând compararea mediilor *(Anexa 10),* putem vorbi despre identificarea diferențelor semnificative între valorile instrumentale ale elevilor devianți şi nondevianți din liceu. Printre ele se enumără următoarele: eficacitate în activitate, curaj în susținerea opiniei proprii şi a convingerilor sale, delicatețe, acuratețe. Comparând datele devianților din liceu cu cele ale nondevianților din clasa a IX-a, pe lângă cele menționate, mai putem completa cu aşa valori ca: autocontrol ($p<0.01$), toleranță ($p<0.01$), voință ($p<0.05$), independență ($p<0.05$), raționalism ($p<0.05$). Diferențe semnificative s-au constatat şi comparând mediile valorilor instrumentale ale devianților din liceu cu cele ale nondevianților clasei a X-a,

printre care menționăm: executivitatea ($p<0.01$), studii ($p<0.05$), intransigență față de neajunsurile sale şi a altora ($p<0.05$). Cât priveşte analiza comparativă a rezultatelor devianților din liceu cu colegii lor nondevianți din clasa a XI-a, şi aici s-au evidențiat diferențe semnificative între aşa valori ca: independență ($p<0.01$), executivitate ($p<0.05$), studii ($p<0.05$).

Prin urmare, potrivit datelor obținute, pot fi conturate următoarele profiluri ale sistemului atitudinal al adolescenților devianți incluşi în sondaj.

Adolescenții de la Centrul de Triere se caracterizează prin atitudine negativă față de tată, care ori nu are grijă de propriul copil rămas fără mamă, ori a abandonat demult familia, ori îşi abuzează copilul, fiind în stare de ebrietate. Amintirile despre trecut, triste şi neplăcute, îşi lasă amprenta asupra atitudinii acestor copii față de el. Familia în care a trăit nu i-a asigurat o copilărie fericită, iar acum, fiind risipită, ea nu mai suscită atitudini pozitive, încredere. Putem deci constata că atitudinile adolescenților de la CT au cauzat ieşirea lor în stradă sau abandonarea familiei şi venirea la Centru. Pomenindu-se într-o atare situație, ei nu au mari speranțe în viitor. Aceşti adolescenți sunt mai puțin orientați spre aşa valori terminale ca: încredere în sine, fericirea altora, dezvoltare (autoperfecționare fizică şi spirituală permanentă), apreciere socială, muncă interesantă. Cele mai neimportante pentru ei s-au dovedit a fi valorile-mijloace: curaj în susținerea opiniei proprii şi a convingerilor sale, viziuni largi (a înțelege un alt punct de vedere, a respecta obiceiurile, obişnuințele altora), responsabilitate, raționalism (priceperea de a gândi logic şi real, decizii raționale şi bine gândite).

Despre **subiecții de la Spitalul Clinic de Psihiatrie** se poate spune că ei dau dovadă de atitudini pozitive, dar slabe după intensitate, față de părinți, familie, prieteni şi față de sine. Din trecut au amintiri triste, puțin cred într-un viitor luminos şi nu se consideră vinovați de cele întâmplate în viața lor. Dintre valorile terminale, cea mai importantă pentru ei este sănătatea. În schimb, nu-i interesează aprecierea socială, sunt indiferenți față de aşa valori-scopuri ca: înțelepciunea vieții (concluzii mature, rezonabile), libertate (independență în acțiuni şi gândire) şi cunoaştere (posibilitatea de a-şi lărgi orizontul, cultura generală, dezvoltare intelectuală). Din valorile-mijloace, pe ultimile locuri ei au plasat: viziuni largi, eficacitate în activitate (hărnicie, productivitate în muncă), autocontrol, raționalism şi voință.

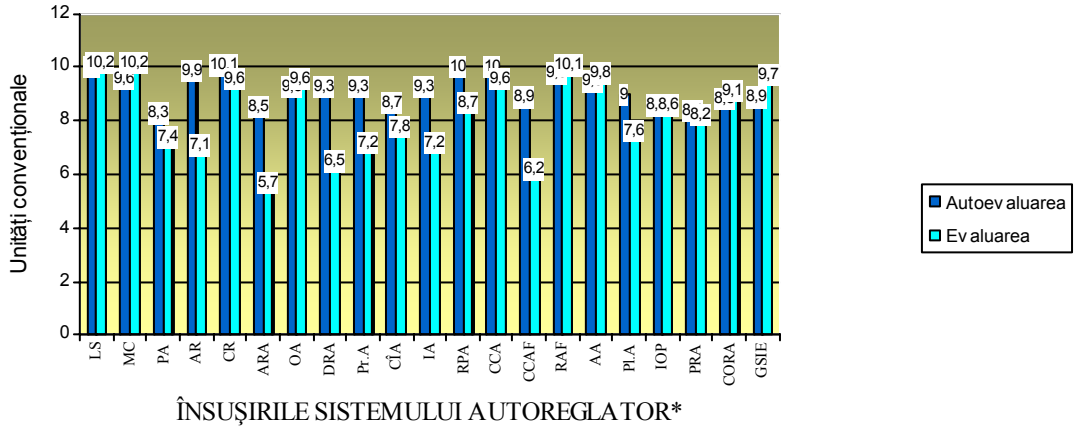
Elevii devianți din liceu, după unii parametri ai *sistemului atitudinal*, se aseamănă cu adolescenții de la CT (atitudinea față de mamă, față de sine, sentimentul de vină) şi cu subiecții de la SCP (atitudinea față de tată). Dar mai multe tangențe au aceşti subiecți cu colegii lor nondevianți. Acest fapt ne dovedeşte lipsa diferențelor semnificative între atitudinile devianților din liceu cu atitudinile nondevianților din cele trei clase. Cât priveşte *profilul axiologic* al şcolarilor devianți, aici tabloul puțin se schimbă. Putem menționa că ei se deosebesc semnificativ de adolescenții de la CT şi de colegii lor nondevianți atât după valorile terminale cât şi după cele instrumentale. Analiza comparativă al orientărilor valorice dintre devianții din liceu şi subiecții de la SCP a indicat diferențe semnificative după valorile-scopuri şi diferențe nesemnificative după valorile-mijloace. Cele mai neimportante valori-scopuri pentru devianții din liceu s-au dovedit a fi: apreciere socială, fericirea altora, cunoaştere, muncă interesantă. Cele mai joase poziții dintre valorile-mijloace au obținut: eficacitate în activitate, raționalism, intransigență față de neajunsurile sale şi a altora, independență (capacitatea de a acționa independent, hotărât), responsabilitate, executivitate.

Întru completarea acestor „portrete" psihologice ale adolescenților devianți din loturile experimentale am supus analizei şi rezultatele obținute prin intermediul altor probe.

2. 5. Caracteristica psihologică a însuşirilor sistemului autoreglator al adolescenţilor devianţi şi nondevianţi

Înainte de a contura profilul psihologic al sistemului autoreglator al adolescenților incluşi în sondaj, e nevoie să amintim succint că inventarul pe care l-am utilizat în studierea acestui fenomen are menirea de a evalua gradul de formare la subiect a verigilor sistemului autoreglator, a însuşirilor lui funcționale, dinamice, a calităților personalizate şi de stil (О. К. Осницкий, 1986). Chestionarul aplicat oferă posibilitatea de a sesiza autoevaluarea şi evaluarea blocurilor centrale ale sistemului autoreglator (lansarea de scopuri, modelarea condițiilor, programarea acțiunilor, aprecierea şi corectarea rezultatelor şi a acțiunilor) şi a particularităților acesuia. În baza rezultatelor experimentale, obținute prin intermediul chestionarului „Autoreglarea", am calculat mediile autoaprecierii şi aprecierii fiecărei însuşiri a sistemului autoreglator al subiecților incluşi în experimentul de constatare. În relatarea datelor nu vom respecta ordinea categoriilor de adolescenți reflectate în paragraful

precedent. Vom analiza, mai întâi, datele elevilor cu comportament nondeviant, ca pe fundalul lor să evidențiem acele particularități ale autoreglării care sunt mai slab dezvoltate la subiecții devianți. În *Figura 2. 11* în formă grafică am introdus datele autoevaluării şi evaluării sistemului autoreglator al elevilor nondevianți din clasa a IX-a.



* Denumirea completă a însuşirilor sistemului autoreglator vezi în *Lista abrevierilor*

Figura 2. 11 Autoevaluarea şi evaluarea sistemului autoreglator al elevilor nondevianți din clasa a IX-a (în puncte convenționale în medie la un subiect)

Din diagramă se observă că subiecții din această categorie îşi autoestimează înalt sistemul său autoreglator. De asemenea, înalt este apreciat acest sistem şi de către profesori. Modest şi-au autoevaluat nondevianții clasei a IX-a particularitățile: Programarea acțiunilor, Practicismul, stabilitatea în reglarea acțiunilor, Asigurarea reglării în ansamblu. Ultima însuşire a fost scăzut apreciată şi de către pedagogi. Examinarea rezultatelor statistice *(Anexa 11)* ne demonstrează diferențe semnificative între autoevaluarea şi evaluarea sistemului autoreglator la aşa particularități ca: Aprecierea rezultatelor ($p<0.001$), Detalierea reglării în ansamblu ($p<0.001$), Inițiativa în acțiuni ($p<0.01$).

Informația cu privire la sistemul autoreglator al nondevianților din clasa a X-a o redăm în formă de diagramă în *Figura 2. 12.*

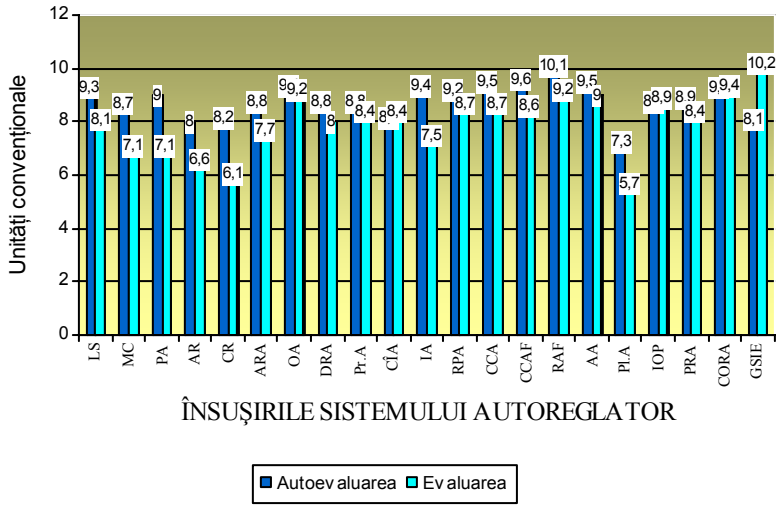

Unităţi convenţionale
ÎNSUŞIRILE SISTEMULUI AUTOREGLATOR
LS MC PA AR CR ARA OA DRA Pr.A CÎA IA RPA CCA CCAF RAF AA PLA IOP PRA CORA GSIE
Autoevaluarea
Evaluarea

Figura 2. 12 Autoevaluarea şi evaluarea sistemului autoreglator al elevilor nondevianţi din clasa a X-a (în puncte convenţionale în medie la un subiect)

Analiza atentă a datelor reflectate în diagramă a scos în vileag prezenţa coincidenţelor între autoevaluarea scăzut apreciată de către elevii nondevianţi din clasa a X-a şi evaluarea modestă de către profesori a blocurilor: Aprecierea rezultatelor şi Corectarea rezultatelor şi a particularităţii Plasticitatea în acţiuni. Compararea statistică a mediilor *(Anexa 11)* a indicat diferenţe semnificative la aşa particularităţi ca: Iniţiativa în acţiuni ($p<0.001$), Asigurarea reglării în ansamblu ($p<0.01$), Caracterul conştient al acţiunilor ($p<0.05$).

În *Figura 2. 13* în formă grafică sunt reflectate datele autoestimării şi estimării sistemului autoreglator al elevilor nondevianţi din clasa a XI-a.

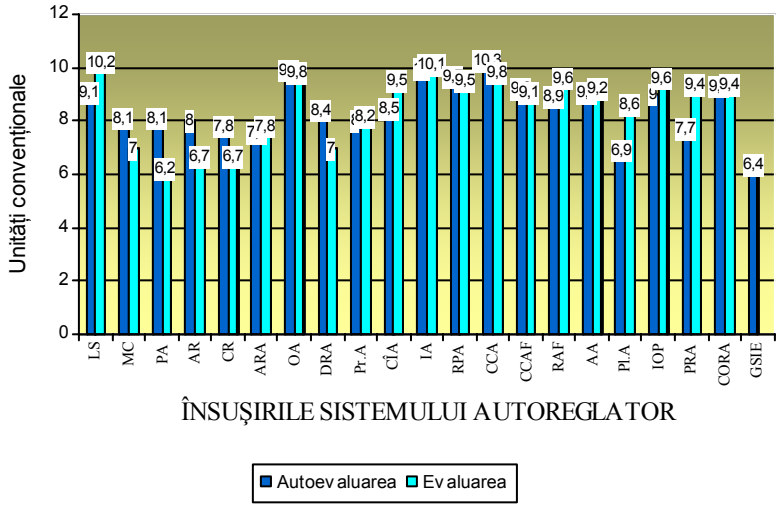

Unităţi convenţionale
ÎNSUŞIRILE SISTEMULUI AUTOREGLATOR
LS MC PA AR CR ARA OA DRA Pr.A CÎA IA RPA CCA CCAF RAF AA PLA IOP PRA CORA GSIE
Autoevaluarea
Evaluarea

Figura 2. 13 Autoevaluarea şi evaluarea sistemului autoreglator al elevilor nondevianţi din clasa a XI-a (în puncte convenţionale în medie la un subiect)

Ţinem să menţionăm că în clasa respectivă profesorii au evaluat mai înalt sistemul autoreglator al nondevianţilor, decât ei l-au autoapreciat la următoarele particularităţi: Gradul de supunere intervenţiilor educative, Practicismul în reglarea acţiunilor, Plasticitatea în acţiuni, Asigurarea reglării în ansamblu. Estimare modestă de către pedagogi se constată la aşa însuşiri ale sistemului autoreglator ca: Programarea acţiunilor, Aprecierea şi Corectarea rezultatelor. Analiza statistică a scos în evidenţă diferenţe semnificative *(Anexa 11)* la particularităţile: Modelarea condiţiilor ($p<0.05$), Caracterul încrezut al acţiunilor ($p<0.05$), Practicismul, stabilitatea în reglarea acţiunilor ($p<0.05$).

Conturând tabloul sistemului autoreglator al elevilor nondevianţi din cele trei clase, accentuăm, mai întâi faptul că la ei autoapreciere şi apreciere înaltă a obţinut primul bloc al autoreglării – Lansarea de scopuri. De rând cu acesta, la nondevianţii clasei a IX-a estimare şi autoestimare înaltă se atestă la particularităţile: Modelarea condiţiilor, Corectarea rezultatelor, Caracterul conştient al acestora şi Autonomia în acţiuni. Destul de înalt au fost apreciate şi aşa particularităţi ale autoreglării elevilor cu comportament nondeviant din această clasă ca: Responsabilitatea în activităţi şi fapte, Gradul de supunere intervenţiilor educative. La elevii nondevianţi din clasa a X-a cel mai înalt autoapreciate şi apreciate sunt: Responsabilitatea în activităţi şi fapte, Caracterul optim al reglării acţiunilor, Orânduirea activităţii, Autonomia în acţiuni. La această categorie de vârstă, ca şi la elevii nondevianţi din clasa a IX-a, înalt a fost apreciat de către profesori Gradul de supunere intervenţiilor educative. Printre calităţile autoreglării elevilor de vârstă şcolară superioară cu comportament nondeviant din clasa a XI-a înalt estimate şi autoestimate se enumără: Caracterul conştient al acţiunilor, Iniţiativa în acţiuni, Orânduirea activităţii, Realizarea în practică a acţiunilor, Caracterul optim (adecvat) al reglării acţiunilor. Pedagogii, de asemenea, au apreciat înalt Gradul de supunere intervenţiilor educative a elevilor nondevianţi din această clasă. E de menţionat faptul că însuşirea nominalizată a fost autoevaluată de către elevi mult mai modest. E de crezut că adolescenţii nondevianţi printr-o atare autoevaluare exprimă conştientizarea emancipării sale de influenţele educative, constituirii poziţiei sale şi a procesului autoeducativ. Şi încă un moment care se cere a fi subliniat: la toţi elevii cu comportament nondeviant, indiferent de vârstă, ca un fir roşu se

evidențiază calitățile Caracterul conştient al acțiunilor şi Responsabilitatea în activități şi fapte.

Dat fiind faptul că atât aprecierea sistemului autoreglator al subiecților de la CT, SCP şi al elevilor devianți, cât şi autoaprecierea lui este mai scăzută decât la adolescenții nondevianți din liceu. În continuare, vom evidenția doar acele însuşiri care au obținut cel mai mic număr de puncte. Informația cu privire la autoevaluarea şi evaluarea sistemului autoreglator al adolescenților de la CT o redăm în formă de diagramă în *Figura 2. 14*.

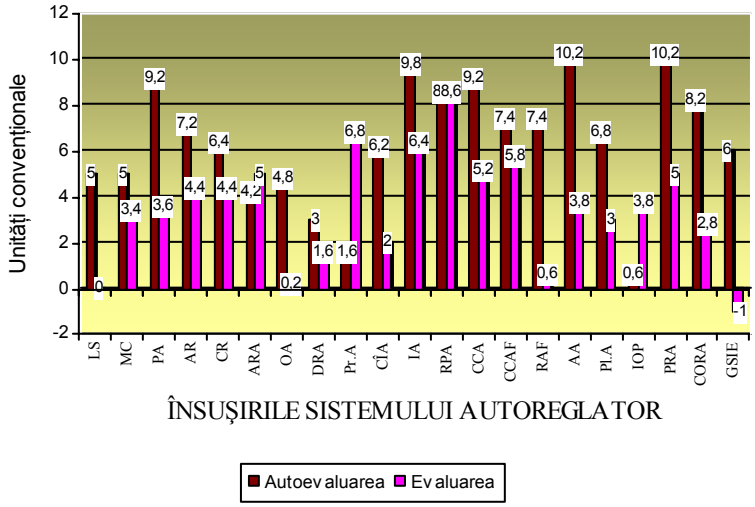


Figura 2. 14. Autoevaluarea şi evaluarea sistemului autoreglator al adolescenților de la CT (în puncte convenționale în medie la un subiect)

Datele prezentate în ea ilustrează faptul că sistemul autoreglator al subiecților de la CT este diferit autoapreciat de către subiecți şi apreciat de către educatori. Cel mai scăzut au fost autoevaluate aşa calități ale sistemului autoreglator cum ar fi: Includerea obişnuințelor pozitive în reglarea acțiunilor, Prudența în acțiuni, Detalierea reglării acțiunilor, Orânduirea activității. Ultimele două însuşiri au fost menționate ca slab dezvoltate la aceşti adolescenți şi de către educatori. De rând cu aceste particularități, educatorii de la CT au subestimat la aceşti adolescenți Gradul de supunere intervențiilor educative, Responsabilitatea în activități şi fapte, Caracterul încrezut al acțiunilor. Estimare joasă au obținut şi blocurile centrale ale autoreglării, iar printre acestea cel mai scăzut a fost apreciat primul bloc – Lansarea de scopuri. Compararea statistică a mediilor autoevaluării şi evaluării sistemului autoreglator *(Anexa 12)* ne-a demonstrat diferențe semnificative la aşa însuşiri ca: Programarea acțiunilor ($p<0.001$), Corectarea rezultatelor şi a modului de îndeplinire a acțiunilor ($p<0.05$), Autonomia sau dependența în acțiuni ($p<0.001$), Practicismul în reglarea acțiunilor

(p<0.001), Caracterul optim al reglării acţiunilor (p<0.001). Decalajul dintre autoestimarea şi estimarea acestor particularităţi poate fi explicat atât prin cunoaşterea insuficientă a subiecţilor de către educatori, cât şi prin autoaprecierea inadecvată a adolescenţilor de la CT, autoapreciere determinată de gradul insuficient de dezvoltare a conştientizării, reflexiei însuşirilor sistemului său autoreglator.

În următoarea diagramă (*Figura 2. 15*) am introdus datele referitoare la sistemul autoreglator al subiecţilor de la SCP.

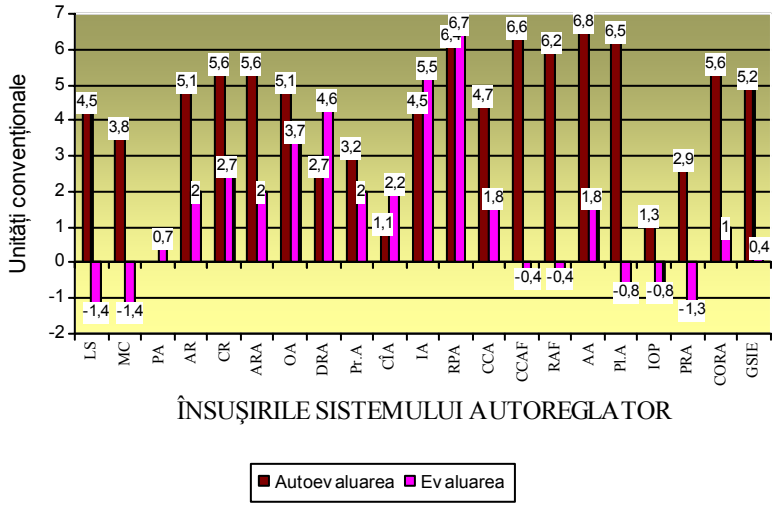


Figura 2.15. Autoevaluarea şi evaluarea sistemului autoreglator al subiecţilor de la SCP (în puncte convenţionale în medie la un subiect).

Constatăm că subiecţii din categoria dată scăzut şi-au autoevaluat particularităţile: Caracterul încrezut al acţiunilor, Includerea obişnuinţelor pozitive în reglarea acţiunilor, Detalierea reglării acţiunilor. E de menţionat faptul că la subiecţii de la SCP apreciere negativă se atestă la primele două blocuri ale sistemului autoreglator – Lansarea de scopuri şi Modelarea condiţiilor. Iar din particularităţi scăzut au fost apreciate – Practicismul în reglarea acţiunilor, Plasticitatea în acţiuni, Responsabilitatea în activităţi şi fapte. Diferenţe statistico-semnificative *(Anexa 12)* se relevă între autoaprecierea şi aprecierea a tuturor blocurilor centrale şi între aşa particularităţi ca: Plasticitatea în acţiuni (p<0.001), Caracterul critic al acţiunilor (p<0.001), Autonomia sau dependenţa în acţiuni (p<0.001), Detalierea reglării acţiunilor (p<0.05), Caracterul încrezut al acţiunilor (p<0.05).

În ceea ce priveşte sistemul autoreglator al devianţilor din liceu, vom prezenta rezultatele lor în următoarea Figură *(2. 16)*.

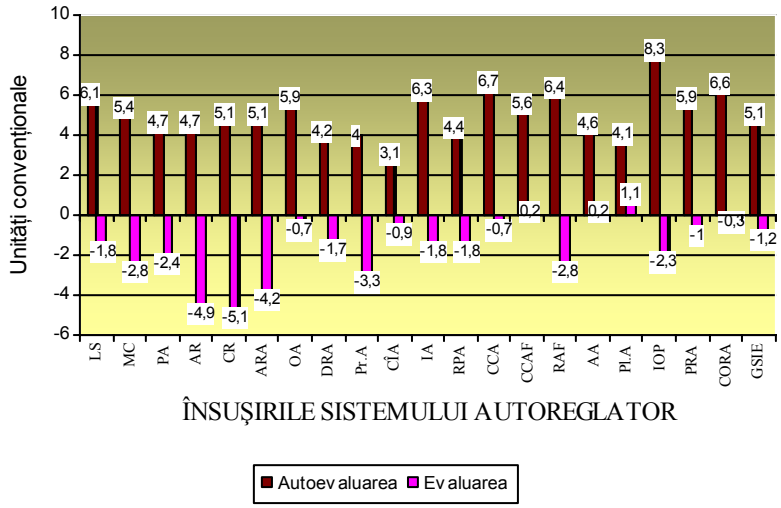


Figura 2. 16 Autoevaluarea şi evaluarea sistemului autoreglator al devianţilor din liceu (în puncte convenţionale în medie la un subiect)

Aruncând o privire generală asupra mediilor redate în diagramă, se observă o discrepanţă vizibilă între autoestimarea şi estimarea sistemului autoreglator la subiecţii din categoria nominalizată. Acest fapt se dovedeşte şi prin compararea statistică a mediilor *(Anexa 12)*, prin care s-au depistat diferenţe semnificative după toate particularităţile sistemului autoreglator cu excepţia doar unei – Plasticitatea în acţiuni ($p>0.05$). Cele mai mari diferenţe au fost stabilite între autoevaluarea şi evaluarea blocurilor centrale, şi anume: Corectarea rezultatelor şi a modului de îndeplinire a acţiunilor ($p<0.001$), Aprecierea rezultatelor ($p<0.001$), Modelarea condiţiilor ($p<0.001$). Dintre particularităţile sistemului autoreglator – Includerea obişnuinţelor pozitive în reglarea acţiunilor ($p<0.001$), Responsabilitatea în activităţi şi fapte ($p<0.001$), Asigurarea reglării în ansamblu ($p<0.001$), Prudenţa în acţiuni ($p<0.001$). Aceste însuşiri au fost negativ apreciate de către profesori şi pozitiv estimate de către subiecţi. Cu un punctaj mai înalt au apreciat pedagogii la devianţii din liceu particularităţile: Plasticitatea în acţiuni, Autonomia sau dependenţa în acţiuni, Caracterul critic al acţiunilor şi faptelor. E de menţionat faptul că aceste însuşiri au fost modest autoestimate şi de către subiecţii din categoria nominalizată, ceea ce înseamnă că nu doar profesorii „văd" neajunsurile sistemului reglator al acestor adolescenţi, dar şi ei singuri recunosc acest fapt. Destul de autocritic şi-au autoestimat elevii cu comportament deviant particularitatea Gradul de supunere intervenţiilor educative. Amintim, că ultima variabilă la toţi elevii nondevianţi a fost înalt estimată preponderent de către pedagogi, deşi însăşi elevii i-au atribuit particularităţii date mai puţine puncte. Prin urmare, putem spune că sistemul

autoreglator bine dezvoltat la adolescenţii cu comportament nondeviant este perceput de către profesori ca maleabilitate la influenţele educative. În literatura de specialitate se menţionează că disponibilitatea individului de a se supune influenţelor educative este un element important al autoreglării (Л. С. Сапожникова, 1985). Această disponibilitatea este urmată de selectarea faptelor şi acţiunilor, de lucrul sistematic de autoeducaţie şi autocorecţie.

Prin urmare, după prezentarea minuţioasă a datelor autoevaluării şi evaluării autoreglării la fiecare categorie de subiecţi aparte, să ne reorientăm atenţia spre conturarea tabloului general al sistemului autoreglator la lotul nostru experimental. Pentru o vizualizare mai bună, datele le prezentăm în formă grafică *(Figura 2. 17)*.

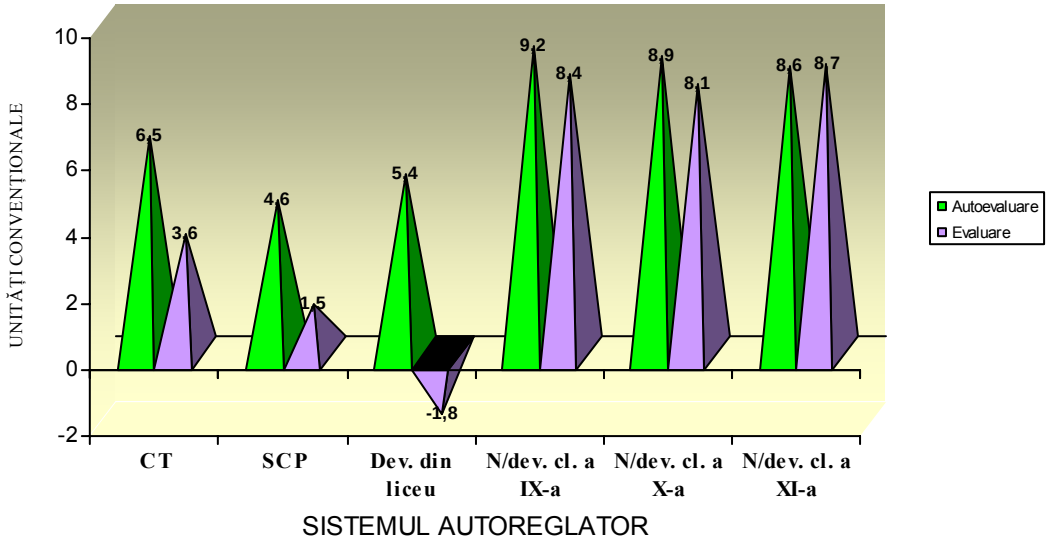


Figura 2. 17 Evaluarea şi autoevaluarea sistemului autoreglator al subiecţilor lotului experimental (în puncte convenţionale în medie la categoria de subiecţi)

Analiza statistică după numărul de diferenţe între autoevaluarea şi evaluarea sistemului autoreglator a adolescenţilor de la CT, SCP şi a elevilor devianţi şi nondevianţi din liceu reflectate în *Anexele 11, 12*, ne-a permis să facem un şir de constatări: 1) subiecţii de la CT, de la SCP şi elevii devianţi din liceu îşi supraapreciază semnificativ sistemul lor autoreglator; 2) nondevianţii clasei a IX-a şi a X-a, de asemenea, semnificativ mai înalt îşi autoestimează autoreglarea; 3) excepţie sunt doar elevii nondevianţi din clasa a XI-a: sistemul lor autoreglator este evaluat de către pedagogi mai înalt decât ei singuri l-au evaluat. Aici apare întrebarea: ce este mai obiectivă, adecvată, autoevaluarea sau evaluarea? Asupra acestei chestiuni vom medita astfel: să admitem că experţii au subapreciat

autoreglarea devianților. Dar, în clasa a IX-a, de exemplu, profesorii au evaluat autoreglarea nondevianților semnificativ mai scăzut ($p<0.01$), decât ei singuri şi-au evaluat-o. În clasa a X-a la fel pedagogii semnificativ mai scăzut ($p<0.01$) au estimat sistemul autoreglator al nondevianți. În clasa a XI-a profesorii au evaluat autoreglarea nondevianților semnificativ mai înalt ($p<0.01$) decât ei şi-au apreciat-o.

Pentru a clarifica această întrebare, am verificat în baza *Anexelor 13-16* semnificația deosebirilor, în primul rând, dintre autoaprecierea diferitor categorii de adolescenți şi, în al doilea rând, dintre aprecierea de către experți a sistemului lor autoreglator. În tabelul ce urmează *(2. 3)* am înscris semnificația diferențelor dintre autoestimarea şi estimarea autoreglării al adolescenților de la CT, SCP şi a devianților din liceu.

Tabelul 2. 3 Semnificația diferențelor dintre autoaprecierea şi aprecierea sistemului autoreglator al devianților de la CT, SCP şi liceu

Indicii	***CT / SCP***		***CT / Dev. din liceu***		***SCP / Dev. din liceu***	
	t	**P**	**t**	**P**	**t**	**P**
Autoaprecierea	3,97	<0.001	3,97	<0.001	1,87	>0.05
Aprecierea	2,90	<0.01	5,84	<0.001	3,59	<0.01

Ne vom referi, la început, la indicii autoevaluării. Din primul şir de cifre al *tabelului 2. 3* rezultă că: 1) adolescenții de la CT şi-au autoevaluat autoreglarea semnificativ mai înalt decât subiecții de la SCP ($p<0.001$); 2) primii îşi autoapreciază sistemul autoreglator de asemenea semnificativ mai înalt, decât devianții din liceu ($p<0.001$); 3) adolescenții de la SCP îşi autoestimează sistemul reglator mai scăzut, dar nesemnificativ, decât devianții din liceu. Astfel, după descreşterea nivelului autoaprecierii subiecții pot fi înscrişi consecutiv: adolescenții de la CT, devianții din liceu şi ultimii - adolescenții de la SCP.

Al doilea rând de cifre din tabelul nominalizat relevă că cel mai scăzut este apreciat de către pedagogi sistemul autoreglator al elevilor devianți din liceu. Comparând statistic evaluarea autoreglării acestor subiecți cu evaluările făcute la adresa aceluiaşi parametru al adolescenților de la CT şi SCP, deducem că toate diferențele sunt semnificative. În cazul dat, enumerând subiecții după discreşterea nivelului evaluării sistemului lor autoreglator, devianții din liceu se plasează pe ultimul loc.

Acum, vom relata semnificaţia diferenţelor dintre autoaprecierea şi aprecierea sistemului autoreglator al elevilor devianţi şi celor nondevianţi din cele trei clase *(Tabelul 2. 4)*.

Tabelul 2. 4 Semnificaţia diferenţelor dintre autoaprecierea şi aprecierea sistemului autoreglator al elevilor cu şi fără devianţă comportamentală

Indicii	***Dev. din liceu / Ndev. cl. a IX-a***		***Dev. din liceu / Ndev. cl. a X-a***		***Dev. din liceu / Ndev. cl. a XI-a***	
	t	**P**	**t**	**P**	**t**	**P**
Autoaprecierea	14,12	<0.001	14,12	<0.001	6,48	<0.001
Aprecierea	21,0	<0.001	21,0	<0.001	21,0	<0.001

Conform cifrelor din acest tabel *(2. 4)*, ţinem să menţionăm că devianţii din liceu îşi autoevaluează autoreglarea semnificativ mai scăzut (la un prag înalt de siguranţă – $p<0.001$), decât colegii lor nondevianţi din clasele IX-XI. La cei din urmă, autoreglarea este estimată de către pedagogi semnificativ mai înalt ($p<0.001$), decât la devianţii din liceu. Probabil, apartenenţa elevilor devianţi la grupul şcolar, aşteptările şi exigenţele înalte înaintate faţă de „actorul" rolului social de elev, pe de o parte, şi neîndreptăţirea acestora de către adolescentul din şcoală, pe de altă parte, are drept impact aprecierea atât de scăzută a mecanismului lor autoreglator.

Generalizând rezultatele cu privire la particularităţile sistemului autoreglator al adolescenţilor incluşi în sondaj putem completa profilurile psihologice ale adolescenţilor devianţi.

Adolescenţii de la CT, după numărul de diferenţe statistico-semnificative depistate în sistemul autoreglator, se aseamănă mai mult cu subiecţii de la SCP şi mai puţin cu devianţii din liceu. Compararea mediilor subiecţilor de la CT a scos în evidenţă şi un număr mare de diferenţe semnificative între autoaprecierea şi aprecierea sistemului lor autoreglator, fapt ce ne face să credem că aceşti adolescenţi au un grad scăzut de dezvoltare a reflexiei. Coincidenţe se atestă doar în autoaprecierea şi aprecierea scăzută a calităţilor: *Detalierea reglării acţiunilor, Orânduirea activităţii*. La adolescenţii din această categorie cel mai jos au fost apreciate de către educatori însuşirile: *Gradul de supunere intervenţiilor educative, Responsabilitatea în activităţi şi fapte*. Dintre blocurile centrale scăzut a fost estimat blocul *Lansarea de scopuri*.

Subiecţii de la SCP au fost estimaţi mai modest de către educatorii şi pedagogii din spital, decât adolescenţii de la CT. Experţii au atribuit evaluare negativă primelor două blocuri ale autoreglării subiecţilor de la SCP – *Lansarea de scopuri* şi *Modelarea condiţiilor*. Dintre particularităţile sistemului autoreglator negativ au fost estimate *Practicismul în reglarea acţiunilor, Plasticitatea în acţiuni, Caracterul critic al acţiunilor şi faptelor, Responsabilitatea în acţiuni şi fapte*. Se relevă un număr mare de diferenţe statistico-semnificative între autoevaluarea şi evaluarea sistemului autoreglator la această categorie de subiecţi, fapt ce poate fi explicat prin autoapreciere inadecvată (cu tendinţe spre supraapreciere) a sistemului autoreglator al acestora.

Autoreglarea **devianţilor din liceu** este apreciată de către pedagogi mai scăzut în comparaţie cu sistemul autoreglator atât al subiecţilor de la CT şi SCP, cât şi al elevilor nondevianţi din cele trei clase. Comparativ cu cei din urmă, la devianţii din liceu s-au depistat diferenţe statistico-semnificative după toate însuşirile sistemului autoreglator cu un prag foarte înalt de semnificaţie ($p<0.001$). E de menţionat faptul că şi autoestimarea sistemului autoreglator la această categorie de subiecţi este mai modestă. Printre blocurile şi calităţile scăzut autoapreciate şi apreciate se enumără: *Corectarea rezultatelor şi a modului de îndeplinire a acţiunilor, Aprecierea rezultatelor, Modelarea condiţiilor, Lansarea de scopuri, Includerea obişnuinţelor pozitive în reglarea acţiunilor, Responsabilitatea în activităţi şi fapte, Asigurarea reglării în ansamblu, Iniţiativa în acţiuni, Caracterul conştient al acţiunilor, Gradul de supunere intervenţiilor educative*.

* * *

Sinteza rezultatelor analizate în capitolul dat generează un şir de concluzii relaţionate la cauzele devianţei comportamentale la adolescenţi şi la rolul sistemului autoreglator al subiectului în conformarea conduitei sale la cerinţele grupului de referinţă. Aici vom remarca cel mai general fapt stabilit în urma experimentului de constatare: între sistemul autoreglator al adolescenţilor devianţi şi al celor nondevianţi există diferenţe semnificative, acestea fiind semnalate atât în evaluarea, cât şi în autoevaluarea particularităţilor autoreglării. Cele mai importante diferenţe între autoevaluarea şi evaluarea sistemului autoreglator la adolescenţii devianţi şi nondevianţi provin, *pe de o parte*, din gradul scăzut de dezvoltare la primii a unor particularităţi ale autoreglării ca: Corectarea rezultatelor şi a

modului de îndeplinire a acţiunilor, Aprecierea rezultatelor, Modelarea condiţiilor, Includerea obişnuinţelor pozitive în reglarea acţiunilor, Gradul de supunere intervenţiilor educative, iar, *pe de altă parte*, din nivelul înalt de dezvoltare la elevii nondevianţi a însuşirilor: Lansarea de scopuri, Modelarea condiţiilor, Corectarea rezultatelor şi a modului de îndeplinire a acţiunilor, Responsabilitatea în activităţi şi fapte, Autonomia sau dependenţa în acţiuni.

În legătură cu aceste constatări este locul potrivit să menţionăm că autorul concepţiei despre autoreglare – О. А. Конопкин (1980) – evidenţiază în structura ei 4 mari blocuri. Primul este lansarea de scopuri şi menţinerea lor (I). Psihologul citat întru totul susţine aserţiunea colegului său Б. Ф. Ломов (1963), potrivit căreia scopul este componenta iniţială, primară care formează sistemul psihologic reglator al individului. A doua componentă o constituie modelul subiectiv al condiţiilor semnificative pentru realizarea scopurilor (II). Funcţia componentei date este de a servi drept izvor de informaţii despre condiţii, evidenţa cărora este necesară pentru determinarea programului realizării activităţii. Cel de-al treilea bloc – prognozarea şi planificarea acţiunilor necesare pentru realizarea scopurilor (III) – are menirea de a anticipa conţinutul acţiunilor care urmează a fi realizate, modalitatea de realizare a lor şi consecutivitatea acestora. Al patrulea element al autoreglării este controlul şi evaluarea de către subiect a rezultatelor acţiunilor sale, luarea de decizii cu privire la corecţia acestora din urmă (IV). Controlul, după cum afirmă О. А. Конопкин, pătrunde în toate blocurile reglării, deoarece la fiecare stadiu al realizării scopului are loc controlul stării actuale a sistemului şi a rezultatelor acţiunilor pe calea confruntării acestora cu cele prognozate, depistarea necoincidenţelor şi luarea de decizii privind corecţia acţiunilor executate sau trecerea la stadiul următor al realizării activităţii.

Impactul funcţionării blocurilor asupra eficienţei activităţii, mai cu seamă a celei de învăţare, a fost reflectat în literatura de specialitate (И. И. Кондратьева, 1990; А. К. Осницкий, 1986 ş. a.). Rolul acestui sistem în reglarea reacţiilor comportamentale a fost studiat mai puţin. În acest sens poate fi evidenţiată cercetarea realizată de către Л. С. Сапожникова (1985) pe un eşantion de preadolescenţi. Autoarea a constatat că 24,5% din numărul total de puberi incluşi în sondaj posedă aptitudinea de autoreglare a comportamentului; 31,8% - manifestă această aptitudine situativ, fragmentar; 24,2% - nu se conştientizează pe sine ca subiecţi ai comportamentului; 19,8% - nu sunt apţi de a-şi

autoregla comportamentul. Savanta citată însă nu şi-a pus scopul de a scoate în vileag care anume elemente şi particularităţi ale sistemului autoreglator funcţionează sau nu la categoriile evidenţiate de preadolescenţi.

Datele pe care le-am obţinut noi cu privire la particularităţile sistemului autoreglator al adolescenţilor nondevianţi vorbesc despre dezvoltarea la ei a tuturor blocurilor autoreglării, pe prim loc aflându-se *Lansarea de scopuri*. Anume acest bloc este mai slab dezvoltat la adolescenţii devianţi. În comportamentul lor scopul este puţin conştientizat, ascuns de ei înşişi, fapt ce-şi lasă amprenta şi asupra celorlalte blocuri. În consecinţă, devianţii modelează incorect situaţia, nu-şi planifică acţiunile, nu prevăd efectul lor şi, evident, nu le controlează, nu le estimează din perspectiva eficienţei lor şi rareori le corectează.

Aşadar, în concluzie la rezultatele investigaţiilor teoretice şi a experimentului de constatare putem afirma că devianţa comportamentală la adolescenţi de rând cu numărul sporit de accentuări caracterologice şi trăsăturilor de personalitate pronunţate, în mare măsură este determinată de gradul insuficient de dezvoltare a sistemului autoreglator, iar dezvoltarea insuficientă a acestuia poate fi cauzată de acumularea unor lacune în sistemul neoformaţiunilor psihologice: a acţiunilor voluntare racordate la rolurile îndeplinite şi regulile adiacente acestora; a planului interior al acţiunilor menit să asigure evidenţa condiţiilor, planificarea şi prognozarea acţiunilor; a reflexiei ce permite analiza, controlul, evaluarea şi corectarea acţiunilor şi a rezultatelor acestora. Insuficienta dezvoltare a acestor neoformaţiuni are drept impact gradul scăzut de dezvoltare a autoreglării şi, prin urmare, a subiectualităţii ca neoformaţiune psihologică centrală ce asigură reglarea comportamentului în ansamblu.

Capitolul III. Măsuri psihopedagogice de prevenţie şi recuperare a comportamentului deviant la adolescenţi

3. 1. Măsuri de prevenţie a devierilor comportamentale

Profilaxia comportamentelor deviante este un proces multiplu şi complex. Noi susținem câteva din măsurile de prevenire prezentate de E. Albu (2002) în funcție de caracterul specializat, etapa şi situațiile pe care le vizează: măsuri socio-psihologice, socio-profesionale şi psihoprofilactice.

- Măsurile de ordin socio-psihologic şi psihopedagogic vizează inserția socio-familială pozitivă prin socioterapia şi psihoterapia familiei, prin acțiuni cu caracter de asistență socială.
- Măsurile socio-profesionale au drept scop prevenirea riscurilor de eşec adaptativ generate de alegerea unei profesii în dezacord cu aptitudinile sau cu interesele elevilor. În ceea ce priveşte contribuția şcolii, aceasta prevede optimizarea activității de orientare profesională.
- Măsurile psihoprofilactice sau medico-psihologice prevăd depistarea, înlăturarea sau atenuarea acțiunii unor factori de natură organică, neuropsihologică, cu conținut patologic, care predispun la conduite deviante (tulburări caracteriale, instabilitate emotivă, tendințe agresive, psihopatii). În cazuri extreme în cadrul acestor măsuri intră şi dispensarizarea pentru examinarea neuropsihiatrică şi endocrinologică. În cazurile date este important să se evite efectele ospitalismului.

Deosebit de efective şi necesare pentru implementare pot fi măsurile demonstrate în schema de sinteză propusă de V. Dragomirescu (vezi *Figura 3. 1.* la p. 85). Acest complex de măsuri este binevenit mai cu seamă atunci când devierile de comportament sunt cauzate de tulburări psihice.

În general, activitatea de prevenție şi recuperare a copiilor cu devieri comportamentale se desfăşoară pe planuri deosebite, sub diferite aspecte, în mod individual sau în ansamblu şi în corespundere cu etiologia modificărilor respective şi cu gradul lor de gravitate.

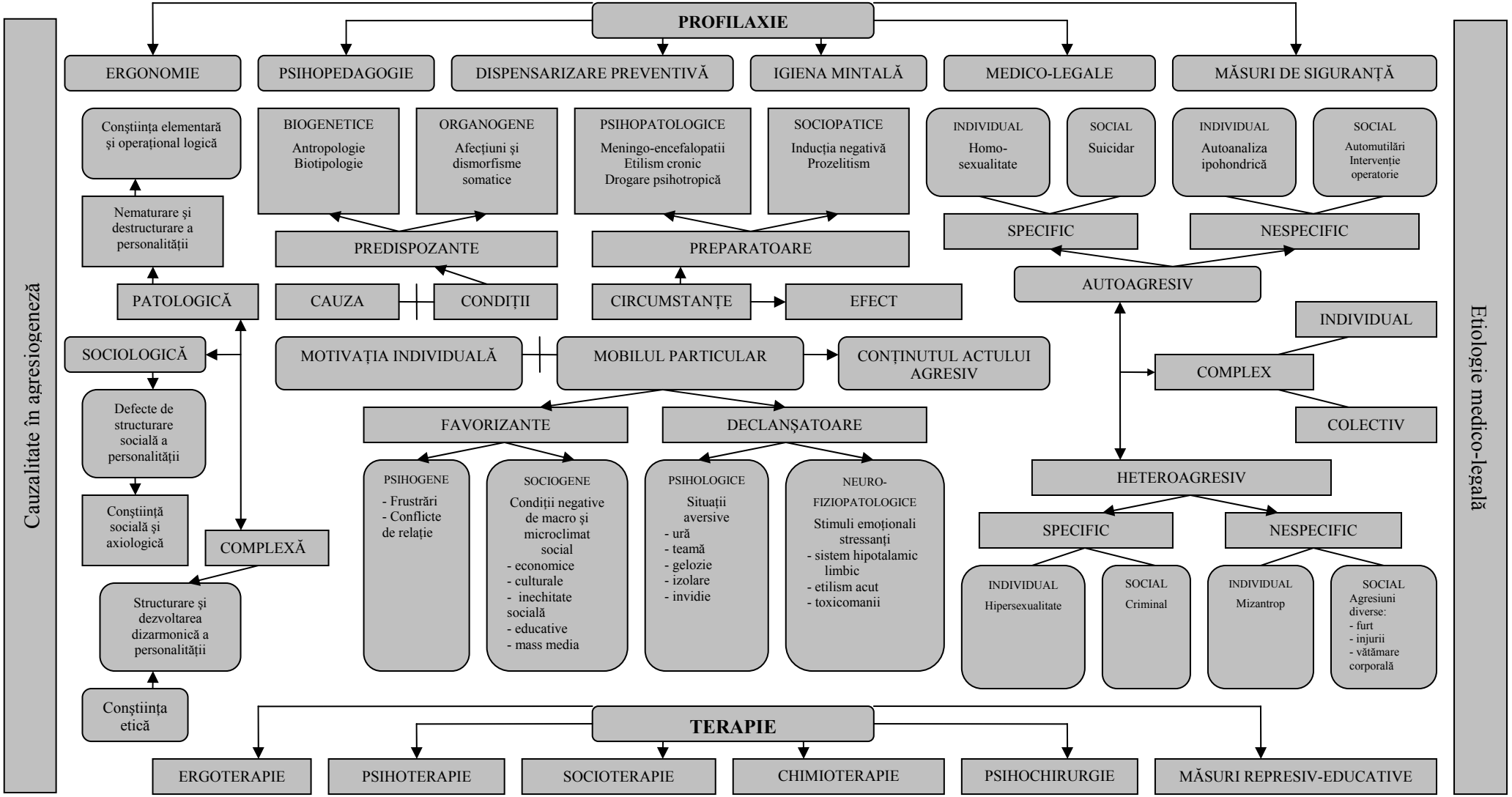


Figura 3. 1 Metode de asistență complexă a proceselor de prevenție şi terapie a comportamentului deviant (după V. Dragomirescu)

Unele dintre ele, cum sunt cele cu un substrat organic uşor, pot ceda prin tratament farmacologic; altele, cum sunt cele structurate psihologic, necesită intervenție psihoterapeutică individuală. Devierile de comportament aflate în fază inițială sau precaracterială, pot fi tratate în cadrul familiei şi al şcolii de masă prin instituirea măsurilor pedagogice adecvate, în timp ce devierile comportamentale denumite cronice se pot ameliora pe calea educării şi reeducării în instituțiile speciale.

Corectarea psihologică cuprinde o acțiune organizată de influențare pedagogică preconizată diferențat după cazuri şi aplicată individual, în afara instituțiilor şcolare obişnuite sau speciale. Noi considerăm că instituțiile speciale reprezintă mijlocul de bază prin care se pot efectua în mod organizat educarea şi reeducarea copiilor caracteriali. Totuşi, înainte de a se recurge la această modalitate pedagogică instituțională specializată, este necesar să încercăm toate căile obişnuite de reeducare. Între acestea, vom reține posibilitatea reeducării pe calea psihoterapiei şi a educației individualizate a părinților, ca modalități strâns interdependente.

Depăşirea dificultăților legate de corectarea individuală al copiilor cu comportament deviant, îndeosebi a neajunsurilor psihoterapiei restructurate, s-a dovedit posibilă prin adoptarea tratamentului pedagogic în colectivele de elevi. Acest tratament se poate aplica în cadrul şcolii de masă, pentru copiii aflați în etapa precaracterială, şi în cadrul instituțiilor speciale, pentru copiii ajunşi în faza când nu mai pot fi educați în şcoala obişnuită.

Măsurile pedagogice de corectare se diferențiază în funcție de particularitățile psihice individuale ale copilului deviant şi de scopul reechilibrării şi integrării acestuia în mediul social. Ca atare, chiar dacă copilul care urmează a fi corectat posedă o recomandare făcută pe baza unui diagnostic stabilit de specialişti, educatorilor le rămâne totuşi obligația de cunoaştere profundă a personalității copilului cu care vor lucra. În cazul precaracterialului din şcoala de masă, ei vor avea în plus sarcina de a investiga mediul familial şi de a colabora cu părinții copilului respectiv.

În şcoală, deşi există anumite dificultăți, este totuşi posibil să se utilizeze procedee individualizate, cu scopul excluderii atitudinilor indezirabile şi formării unor deprinderi de comportare normală în cazul copiilor cu modificări de comportament. Dezobişnuirea elevului de o conduită inadecvată este prima condiție a formării unui comportament corespunzător. Etiologic, măsurile se stabilesc în funcție de factorii sau sursele care, prin

influența lor, au dus la perturbarea comportamentului. Aceste surse au legătura uneori cu aspectele biologice ale copilului, dar, de cele mai multe ori, cu condițiile de viață ale acestuia în mediul familial şi cel extrafamilial, care include şi şcoala. Astfel, pornind de la aceste aspecte etiologice, corectarea obligă învățătorul sau profesorul şcolii de masă să colaboreze strâns cu toți factorii implicați în asigurarea unui mediu educativ.

Nu este lipsit de importanță din punct de vedere didactic faptul că unii elevi ajung la modificări de conduită în procesul de învățământ prin însăşi inegalitatea aptitudinilor lor, care variază de la disciplinile teoretice la cele artistice, de la studiul preponderent intelectual la activitatea prin excelență manuală. Este de ajuns, în asemenea împrejurări, ca profesorii să nu cunoască în măsură suficientă particularitățile individuale ale elevilor sau condițiile de viață familială şi modul de petrecere a timpului liber, pentru ca cele mai neaşteptate devieri de comportament să se constituie pe neobservate. Dar, odată identificate, ele trebuie luate imediat în considerare pentru aplicarea urgentă a măsurilor corespunzătoare de corectare. Este necesară observarea atentă şi îndrumarea competentă a copilului, activizarea obiectivată în performanțele şcolare obținute de ceilalți colegi, în mod corespunzător cu nivelul de pregătire. Este cunoscut faptul că decalajul dintre sarcinile şcolare şi posibilitățile copilului constituie o cauză a inadaptării acestuia. Antrenarea treptată la efort, grija de a nu lăsa se strecoare noi goluri în pregătire sau gesturi nedorite în comportament, precum şi menținerea permanentă la copil a unui spirit activ sunt procedee prin care profesorul poate interveni în procesul educației copilului.

Este important ca încercările de reeducare a copiilor cu modificări comportamentale în şcoala de masă să fie întreprinse într-o atmosferă de bunăvoință, optimism şi înțelegere reciprocă, ceea ce poate să asigure, sub supravegherea profesorului, aderarea elevilor la regulile colectivului, şi, bineînțeles, presupune şi o participare afectivă vie (profundă).

Stimularea tendinței copiilor de a se afirma în mod corect în funcție de particularitățile psiho-individuale de dezvoltare sunt norme generale aplicate de orice profesor sau educator.

Profesorul va colabora cu familia pentru organizarea unui regim unic menit să asigure viața ordonată a copilului şi supravegherea lui sistematică acasă, în stradă şi la şcoală.

Acordarea unei atenţii speciale sunt necesare în acele situaţii care preced starea precaracterială a copilului sau constituie debutul acesteia. Este vorba de micile acte de indisciplină, manifestări specifice care se petrec aproape în fiecare clasă. Având ca efect perturbarea liniştii, distragerea elevilor de la lecţii şi înrăţăţirea climatului intelectual şi moral al colectivului clasei.

Măsurile pedagogice trebuie luate deci în scopul respectării personalităţii copilului, chiar din etapa formării şi dezvoltării acesteia, evitând orice contradicţii sau conflicte şi urmărind ca, prin sistemul muncii educative, să se determine înţelegerea de către copil a abaterilor sale şi, odată cu aceasta, convingerea asupra necesităţii schimbării voluntare a comportamentului său. În acest sens, o importanţă majoră revine organizării mediului şcolar, regimului de activitate şi timpului liber, înlăturării factorilor deprimanţi ai acţiunii educative, precum şi îmbinării influenţelor instructive într-o manieră care să le asigure, în întregime, o mare eficienţă formativă.

Procesul de învăţare trebuie să reprezinte pentru copil baza pregătirii pentru viaţă, ea constituind începutul muncii sociale prin care se asimilează treptat experienţa acumulată de societate. Pe această cale se educă sistematic formele conştiinţei umane, prin apropierea de valorile culturii naţionale şi universale. Astfel, în cadrul relaţiilor educative din şcoală, pe măsura însuşirii elementelor culturii şi ale dezvoltării capacităţii proprii, personalitatea copilului caracterial se restructurează.

Aprecierea şi verificarea permanentă a cunoştinţelor şi a comportamentului elevului contribuie la educarea calităţilor sale intelectuale şi morale; interesul pentru ştiinţă şi cultură, capacitatea de muncă independentă şi creatoare, sentimentul datoriei şi al răspunderii, conştiinţa competenţei şi a valorii personale.

Unele din modalităţile menite să asigure nu numai dezvoltarea armonioasă a corpului, dar şi o redresare morală constituie educaţia fizică şi sportul. Exerciţiul coordonării motrice şi al mişcărilor cu performanţă maximă poate fi considerat întotdeauna ca un antrenament util pentru dezvoltarea ordinii interne.

O altă modalitate de influenţare educativă o constituie corectarea pedagogică prin muzică. Muzica, mai mult decât alte arte, poate educa şi reeduca, trezind vocaţii creatoare, spiritul de ordine şi puterea morală a omului.

Evoluția ştiinţelor sociale şi, în primul rând, a celor psihologice şi pedagogice a ridicat problema educării părinților, tinzând să determine o concepție conjugal-democratică a familiei în locul celei patriarhale, spre a-i ajuta pe părinţi să-şi împlinească mai repede sarcina lor de educatori, conform scopurilor societății contemporane. Se tinde în prezent ca familia care întâmpină dificultăți de tipul inadaptării sociale să fie îndrumată de specialişti în problemele psihopedagogiei speciale, pentru a putea răspunde rigorilor educației contemporane. Din punctul nostru de vedere, conținutul unei asemenea pedagogii, aflată în curs de constituire, trebuie privit în perspectiva genezei şi a evoluției familiei din țara noastră, ca organism superior menit să asigure creşterea şi dezvoltarea morală a copiilor.

În final, oricare ar fi modalitățile de prevenție şi de recuperare a copilului cu devieri de comportament, adaptarea lor necesită o atenție sporită, deoarece eventualele insuccese duc la neîncredere în terapeut, în metodele folosite şi totodată contribuie la formarea credinței într-o predestinare definitivă. În afară de aceasta, eforturile depuse necesită o continuitate şi perseverență, deoarece succesele parțiale se pot transforma în insuccese, dacă nu se produce o reechilibrare definitivă a persoanei deformate.

Prevenirea devierilor comportamentale la copii se realizează, în special, prin însăşi corectarea lor. Fiecare copil corectat reprezintă un factor mai puțin negativ pentru copiii normali, iar reducerea patologiilor caracteriale reprezintă un pas important în direcția profilaxiei şi igienei psihice. Totuşi, pe plan practic, mentalitatea curativistă deocamdată domină pe cea profilactică.

Măsurile de prevenție a caracterialității echivalează cu măsurile menite să fortifice sănătatea mintală a copilului şi a colectivității din care el face parte. În acest scop este necesară formarea unui mod de viață adecvat necesităților biopsihosociale ale copilului, realizând desfăşurarea în condiții optime a procesului instructiv-educativ în familie şi şcoală.

În mediul familial, începând cu primul an de viață, se înscrie grija pentru cultivarea legăturilor afective şi adoptarea tuturor măsurilor menite să asigure o bună dezvoltare a funcțiilor senzoriale, cu lărgirea treptată a mediului social şi prevenirea dificultăților de adaptare la acest mediu. Îndrumarea copilului pe calea activității creatoare – chiar dacă acesta se realizează în cadrul jocului obişnuit – constituie baza unei munci organizate, având

un rol propriu în exercitarea şi coordonarea funcţiilor neuropsihice în raport cu exigenţele vieţii sociale de mai târziu.

În mediul şcolar profilaxia devianţei necesită înlăturarea unor deficienţe în organizarea procesului instructiv-educativ şi raporturile incorecte ce se formează adesea atât între elevi cât între elevi şi profesori. O atenţie deosebită în acest sens implică măsurile pedagogice menite să depăşească discordanţa dintre volumul mare de cunoştinţe, prevăzut de programă şi capacitatea intelectuală a elevului, dintre nivelul ridicat al clasei şi pregătirea insuficientă anterioară al elevului, dintre tehnica predării cunoştinţelor şi mecanismele de percepere a acestora precum şi dintre regimul de zi aplicat în familie şi cel aplicat în instituţiile de învăţământ.

Activitatea şcolară necesită o atentă organizare a locului de muncă şi o justă adaptare a regimului de activitate intelectuală la particularităţile psihofiziologice ale copilului. În primul caz este vorba de măsuri care privesc condiţiile de activitate zilnică a elevului, începând cu cele de mediu fizic (mobilier, iluminat, aerisit) şi până la cele psihologice privind tehnica pregătirii lecţiilor şi executării temelor. În cel de-al doilea caz se pune problema organizării efortului intelectual al elevului după normele psihoigienei şi ale pedagogiei. De asemenea, este important pentru copilul de vârstă şcolară stabilirea minuţioasă a volumului de sarcini şi a duratei efortului intelectual în raport cu vârsta, precum şi diferenţierea tehnicilor didactice potrivit cu legile activităţii nervoase superioare. În această privinţă, un interes aparte prezintă problema repartizării sarcinilor cerebrale a celor două sisteme de semnalizare, evitându-se supraîncărcarea sistemului secund care, în comparaţie cu primul sistem este mai vulnerabil. Aceasta se referă la elaborarea programelor de învăţământ şi a orarelor şcolare, folosirea în procesul predării a procedeelor pedagogice care previn suprasolicitarea cerebrală.

O parte dintre devierile comportamentale manifestate în mediul şcolar se află în legătură cu greşelile de educaţie ale cadrelor didactice şi cu stabilirea relaţiilor incorecte între elevi. Ele pot fi prevenite printr-o organizare corectă a vieţii şi a raporturilor intraşcolare, deoarece un bun climat şcolar influenţează totdeauna pozitiv sfera emoţională a stării psihice a elevului. Educarea conştiinţei şi a conduitei morale nu e posibilă fără încredere, relaţii principiale, disciplină bună şi evitarea oricăror traume psihice. Activitatea de prevenţie a devierilor comportamentale la elevi este legată nu numai de igiena activităţii

intelectuale, dar, în egală măsură, şi de asigurarea unei dezvoltări echilibrate a vieţii afective în cadrul relaţiilor intraşcolare. Greşelile de educaţie privind sfera afectivă, comise în perioada formării personalităţii, întârzie maturizarea trăsăturilor pozitive de caracter şi, prin aceasta, generează deficienţe în reglarea a manifestărilor emoţionale în procesul de integrare socială.

Valoare psihoprofilactică importantă o are organizarea în şcoală a unui regim de activitate disciplinată prin supraveghere şi control, prin gradarea sarcinilor, prin neadmiterea abaterilor, a dezordinii, precum şi prin cultivarea constantă a acţiunii ferme, perseverente, principiale şi prompte a colectivului de elevi cu scopul menţinerii unui nivel ridicat de ordine şi muncă.

Prevenţia devianţei în mediul şcolar determinate de insuficienta pregătire anterioară al elevului în procesul instructiv, de defecte în organizarea regimului de zi, de conflicte relaţionale, de reacţii afective, este perfect posibilă cu ajutorul unui psihopedagog şcolar bine pregătit. În competenţa acestuia intră şi problema orientării şcolare, de rezolvarea căreia este legată o mare parte din sarcinile importante ale psihoprofilaxiei.

În general, prevenirea devierilor caracteriale, ca de altfel a oricăror modificări psihice infantile, necesită o bună organizare şi coordonare a tuturor eforturilor întreprinse în acest sens.

3. 2. Organizarea experimentului formativ

Asigurarea deplină a unor condiţii ecologice (din punct de vedere economic, social şi psihologic) pentru dezvoltarea armonioasă a personalităţii a fost problematică în toate timpurile. Actualmente, în legătură cu situaţia postcritică pe care o traversăm, soluţionarea acestei probleme a devenit nu numai dificilă, dar şi utopică. De aceea, astăzi se impune tot mai insistent elaborarea programelor de prevenire a cauzelor comportamentului deviant, de formare la om a rezistenţei la factorii nocivi, de fortificare a mecanismelor interne, de menţinere a echilibrului psihoemoţional şi comportamental.

Pentru prevenirea şi recuperarea devianţei comportamentale la adolescenţi nu este suficientă doar asigurarea condiţiilor economice prielnice de dezvoltare sau a mediului social-educativ corespunzător, ci şi găsirea unor forme şi metode de asistenţă psihologică acordată acestei categorii de populaţie.

Л. А. Регуш (1999) afirmă, pe bună dreptate, că literatura psihologică publicată până la perioada de criză conține preponderent recomandări pentru adulții (părinți şi profesori) care întâmpină dificultăți în educația preadolescenților şi adolescenților, iar informația despre problemele acestora şi asistența de care ei au nevoie în literatura de specialitate practic lipseşte.

Asistența psihologică, care trebuie şi poate fi acordată adolescenților, necesită selectarea formelor şi metodelor, reevaluarea lor periodică în raport cu noile terapii psihologice, adecvarea acestora la cauzele individuale ale devierilor. Având aceste considerații şi constatând dezvoltarea insuficientă a sistemului autoreglator la adolescenții devianți, am elaborat un program de intervenții, al cărui obiectiv major este lichidarea lacunelor existente în acest sistem. E bine cunoscut faptul că intervențiile eficiente au drept impact recuperarea, lichidarea sau anularea consecințelor devianței comportamentale. În cercetarea noastră recuperarea ar însemna conformarea de către adolescenți a comportamentului său la cerințele şcolare şi confirmarea acestei conformări de către experții competenți, de către pedagogii instituției respective de învățământ. De aceea, în ultima etapă a cercetării, am implementat programul elaborat, după care am realizat re-testarea subiecților incluşi în sondaj.

Faza dată a studiului a fost direcționată spre realizarea următoarelor obiective :

- de a verifica posibilitatea lichidării în condiții experimentale a lacunelor acumulate în sistemul neoformațiunilor psihologice ale adolescenților devianți depistate în cadrul cercetărilor constatative;
- de a verifica posibilitatea modificări comportamentului adolescenților devianți şi racordării acestuia la cerințele şcolare prin dezvoltarea sistemului lor autoreglator;
- de a corobora în mod empiric eficiența programului de intervenții recuperatorii elaborat şi implementat.

Printre obiectivele operaționale ale etapei formative a cercetării se enumără :

- selectarea reperelor teoretice şi a antecedentelor empirice pentru argumentarea influențelor formative;
- elaborarea şi realizarea programului recuperatoriu;
- constituirea grupului experimental şi a celui de control;

- re-testarea adolescenților din grupul de control şi din cel formativ;
- analiza statistică a datelor obținute, interpretarea şi generalizarea lor.

Strategia intervențiilor recuperatorii s-a axat pe 6 teze fundamentale, pe care le-am dedus din partea teoretică a lucrării, şi anume:

1) Devianța comportamentală este, în esență, neconformarea de către individ a comportamentului său la cerințele grupului de referință.
2) Comportamentul adaptat este rezultatul socializării, al educației şi al autoeducației – procese, în cadrul cărora are loc acceptarea şi internalizarea de către individ a normelor sociale.
3) Ajustarea comportamentului la cerințele sociale reclamă un grad înalt de dezvoltare la individ a autoreglării.
4) Sistemul autoreglator asigură atitudinea subiectuală, responsabilă a individului față de comportamentul său.
5) Autoreglarea include: lansarea de scopuri, modelarea condițiilor, planificarea acțiunilor, controlul, aprecierea şi corectarea rezultatelor acestora.
6) Elementele constituente ale autoreglării se formează în diverse tipuri de activitate dominantă prin dezvoltarea în cadrul lor a neoformațiunilor psihologice (voluntaritatea proceselor psihice şi a comportamentului, planului interior al acțiunilor, reflexia).

Tactica experimentului formativ a fost centrată pe următoarele **principii** (А. А. Осипова, 2000; С. Л. Рубинштейн, 1967):

1. ***Principiul unității corecției şi diagnosticării***. Conform acestui principiu eficacitatea psihocorecției depinde, în mare măsură, de complexitatea şi profunzimea psihodiagnosticării. Însă rezultatele celei mai profunde diagnosticări îşi pierd esența, dacă nu sunt urmate de un sistem de măsuri psihocorecționale.
2. ***Principiul complexității metodelor de influență psihologică***. După acest principiu, este necesară aplicarea diverselor metode, tehnici şi procedee din arsenalul psihologiei practice. Metodele utilizate sunt elaborate în bazele teoretice ale psihanalizei, biheviorismului, psihologiei umaniste, gestaltiste etc. Ele, fiind reorganizate critic, reprezintă un instrument ce

permite acordarea ajutorului psihologic subiecţilor cu cele mai diverse probleme.

3. ***Principiul unităţii conştiinţei şi activităţii, comportamentului.*** În conformitate cu acest principiu organizarea acţiunilor de corectare a devianţei trebuie să fie efectuată din două direcţii: internă (la nivel de conştiinţă) şi externă (la nivel de comportament). O atare intervenţie, consideră I. Străchinaru (1969), asigură succese durabile. Intervenţiile la nivel de conştiinţă necesită o muncă tenace în direcţia dezvoltării la individ a reflexiei, a analizei şi a aprecierii propriului comportament. Intervenţiile la nivel de conduită cer aplicarea terapiilor comportamentale care sunt eficiente, au o durată relativ scurtă, asigură posibilitatea de a ţine sub control mediul social al adolescenţilor, de a lua în consideraţie particularităţile individuale ale comportamentului lor deviant (K. D. O'Leary, G. T. Wilson, 1975; G. T. Wilson, 1973; A. Bandura, 1969; H. J. Eysenck, 1970; D. Gelfand, D. Hartman, 1975). De aceea, programul elaborat a inclus în sine convorbiri individuale, discuţii în grup şi exersări.

Н. Ю. Максимова (1988) consideră că reacţiile comportamentale ale devianţilor deseori sunt nişte mecanisme psihologice inconştiente de apărare a Eu-lui. De aceea, afirmă autoarea, corecţia comportamentului deviant trebuie să includă formarea la subiecţii lui a reprezentărilor, a cunoştinţelor despre mecanismele defensive, despre necesitatea selectării conştiente a acestora şi includerea lor adecvată situaţiilor. Individul, continuă Н. Ю. Максимова, trebuie să cunoască în ce situaţii utilizarea mecanismelor psihologice de apărare este raţională şi când ea este iraţională. De acest deziderat de asemenea am ţinut cont în cadrul experimentului formativ.

Evidenţiind două forme de reglare – emoţională şi reflexiv-personalizată - И. А. Кудрявцев şi А.Н. Лавринович (1986) constată că la personalităţile cu patologii caracteriale este dereglat echilibrul dintre ele, prima formă dominând-o pe cea de-a doua. Dezvoltarea reglării reflexiv-personalizate stabileşte echilibrul între cele două forme de reglare şi-i atribuie acesteia funcţia de control asupra reglării emoţionale. D. Krech, R. Crutchfield şi N. Livson (1991) insistă că mecanismul formării şi internalizării acestui

control este descrierea verbală, în glas a stărilor afective, acțiunilor şi faptelor. Procedeul dat, de asemenea, a fost inclus în lista tehnicilor utilizate de către noi în programul formativ.

Investigaţiile realizate de către О. А. Конопкин şi В. И. Моросанова (1989) au relevat prezența corelațiilor semnificative dintre particularitățile individuale ale autoreglării şi accentuările de caracter la adulți. Aceste corelații au fost luate în considerare în cadrul formării stilului individual de autoreglare la adolescenții cu un număr mare de accentuări caracterologice.

Luând drept repere tezele expuse la începutul paragrafului şi antecedentele empirice relatate mai sus, am elaborat *planul de lucru* cu adolescenții devianți din grupul experimental. Activitățile realizate cu aceştia au fost orientate spre componenta cognitivă şi cea atitudinală a conştiinței şi spre sfera aptitudinală a subiecților. În aspect **cognitiv**, în cadrul şedințelor în grup, s-a pretins la formarea cunoştințelor despre importanța reglementării relațiilor sociale, despre rolul şi statusul social al individului, despre cerințele, normele, regulile şi aşteptările sociale dictate de rol şi status, despre exigențele şcolare şi ale „Codului conduitei civilizate"; a reprezentărilor privind factorii determinanți ai comportamentului uman, sfera lui motivațională, afectiv-volitivă, mecanismele psihologice defensive.

Pe plan **atitudinal**, în convorbirile individuale confidențiale, s-a recurs la autoanaliza şi analiza traseului de viață al fiecărui adolescent cu devianță comportamentală, a justificărilor comportamentului său, a raționamentelor sale, a concepției în legătură cu sine, cu viața din trecut, prezent şi viitor, a atitudinilor sale față de părinți, şcoală, colegi, profesori, a valorilor supraindividuale, a regulilor morale, culturale, juridice. O atenție deosebită s-a acordat formării la adolescenții devianți a autoaprecierii adecvate a comportamentului său în diverse situații.

În sfera **aptitudinilor** s-a contribuit, pe de o parte, la modificarea formelor neproductive de reacționare, iar, pe de altă parte, la cunoaşterea propriului potențial, utilizarea lui eficientă şi la formarea: 1) reacțiilor adecvate situațiilor, rolurilor atribuite; 2) deprinderilor de stăpânire a stărilor afective; 3) abilităților de autoreglare (deconectarea, comutarea, transferul, autocomanda, raționalizarea, autoanaliza, autosugestia, autocalmarea, actualizarea reprezentărilor pozitive); 4) stabilității emoționale în condiții tensionate, conflictuale; 5) experienței de autoreglare şi a toleranței. Un loc distinct au ocupat în acest

sens tehnicile de internalizare a controlului extern, verbal, asupra stărilor afective şi a acţiunilor; tehnicile de exprimare în mimică şi pantomimică a stărilor afective, a intenţiilor, a dorinţelor şi „citirea", „discifrarea", verbalizarea şi evaluarea acestora.

Subiecţilor din lotul formativ li s-a oferit ajutor în elaborarea stilului individual de autoreglare a comportamentului său, în alcătuirea propriului „Cod comportamental", în formularea şi lansarea scopurilor, în dezvoltarea acţiunilor voluntare; în modelarea situaţiilor, în conştientizarea circumstanţelor, în prognozarea şi planificarea acţiunilor, analiza şi aprecierea rezultatelor obţinute. În scopul consolidării mecanismelor interne autoreglatorii, subiecţii au efectuat: descrierea comportamentului său în trei aspecte (cum este, cum trebuie să fie, cum doresc să fie); şi-au alcătuit „Planul de acţiuni" pentru o zi, pentru o săptămână, au raportat despre acţiunile realizate, apreciindu-le calitatea, eficienţa.

În experimentul formativ s-a pus accent şi pe activarea, stimularea şi susţinerea procesului autoeducativ. În legătură cu aceasta adolescenţii au avut de alcătuit lista calităţilor prezente la ei, evidenţierea însuşirilor pozitive, negative şi a celor spre formarea cărora tind.

În ansamblu, acţiunile incluse în program *au fost orientate* spre*:* reducerea tensiunii intrapsihice şi interpersonale, a reactivităţii, a atitudinii negative faţă de activitatea de învăţare; cunoaşterea de sine şi restructurarea imaginii de sine, a evaluării interpersonale şi a autoevaluării; reactualizarea eu-lui; sensibilizare şi restructurare comportamentală.

Generalizând, atenţionăm că specificul acţiunilor recuperatorii întreprinse rezidă în: a) abordarea individualizată a cauzalităţii particulare a devianţei comportamentale; b) anamneza psihologică a structurilor de personalitate şi formarea diferenţiată a particularităţilor sistemului autoreglator; c) orientarea acţiunilor formative spre mecanismele autoreglatorii interne (componentele cognitivă şi atitudinală ale conştiinţei şi funcţia reflexivă a autoconştiinţei) şi spre sfera aptitudinală, executorie a subiectului.

Experimentul formativ s-a realizat cu participarea celor 18 elevi devianţi din Liceul Teoretic „M. Sadoveanu" divizaţi în două grupe omogene: formativ şi de control (a câte 9 persoane). Ceilalţi adolescenţi incluşi în experimentul de constatare n-au participat în studiul formativ şi de control, dat fiind faptul că, internarea subiecţilor în Spitalul Clinic de Psihiatrie este limitată în timp, iar copiii de la Centrul de Triere a Minorilor, după un termen

redus de plasare în instituţia nominalizată, au fost reintegraţi în instituţiile de resort (familie, şcoală-internat, etc.).

Administrarea probelor de recuperare a fost anticipată de alcătuirea profilului psihologic individual al fiecărui subiect deviant din lotul experimental. În continuare vom prezenta doar două portrete psihologice, primul aparţinând unui adolescent deviant din grupul formativ, iar altul – unui elev cu comportament deviant din grupul de control.

Alexandru C. (adolescent inclus în grupul formativ) trăieşte doar cu mama faţă de care are atitudine pozitivă (+1,75, punctajul maxim fiind +2). Finisând propoziţiile cu referire la mamă, el mărturiseşte că faţă de ea are remuşcări („Cea mai mare greşală a mea a fost dorinţa de a o lovi pe mama"; „Eu o iubesc pe mama, dar ea pe mine nu prea, deoarece sunt uneori obraznic"). Despre tatăl său nu pomeneşte nimic în ancheta biografică (părinţii sunt divorţaţi). În frazele neterminate însă declară: „Dacă tatăl meu ar fi dorit... să fiu mai cuminte, atunci m-aş corecta"; „Cred că tatăl meu... este foarte rău cu mine". Îşi apreciază pozitiv familia (+2) şi o consideră „mult mai bună în comparaţie cu altele". Despre sine crede că este „destul de apt pentru a fi foarte cuminte". Viitorul i se pare „foarte greu". Printre valorile terminale pe primele 3 locuri a plasat: viaţă activă, dezvoltare, încredere în sine. Din cele instrumentale mai înalt apreciate au fost valorile: exigenţe înalte în viaţă, voinţă, curaj în susţinerea opiniei proprii, a convingerilor sale. Pronunţate peste valoarea 120 sunt trăsăturile de personalitate: psihastenie, tendinţele schizoide, paranoide şi depresive. Accentuate (peste valoarea 12) sunt tocmai 8 trăsături de caracter, care, conform intensităţii manifestării, pot fi ierarhizate după cum urmează: impulsivitate, exaltare, anxietate, emotivitate, demonstrativitate, hipertimie, hiperexactitate, hiperperseverenţă. Autoreglarea (după media însuşirilor) şi-o autoapreciază scăzut, dar în ansamblu pozitiv (+2,1). Negativ şi-a autoapreciat aşa calităţi ale sistemului autoreglator ca: corectarea rezultatelor şi a modului de îndeplinire a acţiunilor (-8); caracterul optim (adecvat) al reglării acţiunilor (-4); gradul de supunere intervenţiilor educative (-4); aprecierea rezultatelor (-4); modelarea condiţiilor (-2). Pretinde la aprecieri înalte din exterior, însă evaluarea autoreglării este negativă (-8,4). Unele însuşiri ale sistemului autoreglator au fost estimate pozitiv de către pedagogi, dar multe din ele au fost calificate cu maxima negativă (lansarea de scopuri, modelarea condiţiilor, corectarea rezultatelor şi a modului de îndeplinire a acţiunilor, orânduirea activităţii ş. a.). Caracterizarea sistemului autoreglator

poate fi completată cu propoziția finalizată de el însuşi: „Când începe să nu-mi meargă... mă enervez”. Ținând cont de accentuările caracterologice depistate şi, raportându-le la rezultatele obținute de către alți cercetători privind legătura dintre accentuări şi autoreglare (О. А. Конопкин, В. И. Моросанова, 1989), putem adăuga la profilul sistemului autoreglator al lui Alexandru C. următoarele: lansarea scopurilor este corelată cu schimbarea lor frecventă şi eficiența scăzută; modelarea condițiilor este inadecvată, iar selectivitatea – în acțiuni slabe, acestea fiind alese pe calea probelor şi erorilor; manifestă autocontrol conştient scăzut la toate etapele realizării acțiunilor, conştientizarea acestora din urmă poate avea loc doar după finisarea lor.

Octavian G. (adolescent deviant din grupul de control) ne-a comunicat că familia lui este constituită din 3 persoane: mama, fratele mai mare şi el. În ancheta biografică adolescentul scrie că tatăl lui a plecat în Anglia şi de 3 ani nu ştie nimic despre el. Mama deseori şi pe mult timp pleacă la lucru peste hotare. În acest timp el rămâne în doi cu fratele mai mare, care deja lucrează (în Chişinău). Cel mai bun prieten al lui este colegul de clasă Radu. Ei se înțeleg foarte bine, se susțin moral şi se ajută reciproc. Cele mai importante evenimente din viață sunt considerate acele perioade când „familia era unită, trăiau toți împreună”. În viitor doreşte să activeze în unul din serviciile de pază şi securitate, dar nu crede că va avea o atare posibilitate. Propozițiile finisate de către acest adolescent confirmă şi completează informația expusă în ancheta biografică. Una din propoziții denotă ura față de „tatăl nou”, despre existența căruia n-a scris nimic în anchetă. Este orientat spre aşa valori terminale ca: prieteni buni, fideli (1); viață familială fericită (2); creație (3). Din valorile instrumentale pe primele 3 locuri au fost plasate: voință, curaj în susținerea opiniei proprii, a convingerilor sale, exigențe şi aspirații înalte în viață. Unica trăsătură de personalitate pronunțată este instabilitatea. Accentuate sunt următoarele 3 trăsături: demonstrativitate, hipertimie şi anxietate. Octavian G. îşi autoesimează negativ doar două însuşiri ale autoreglării: programarea acțiunilor şi caracterul încrezut al acțiunilor. Celelalte calități ale sistemului autoreglator sunt autoevaluate modest, dar pozitiv, parametrul dat în ansamblu obținând media 6,0. Aprecierea de către profesori a particularităților sistemului autoreglator este opusă. Nota finală de -6,9 este determinată de aprecierea negativă a următoarelor însuşiri: plasticitatea în acțiuni (-12), inițiativa în acțiuni (-12), caracterul conştient al acțiunilor (-11), responsabilitatea în activități şi fapte (-11), caracterul încrezut

al acțiunilor (-10), caracterul optim (adecvat) al acțiunilor (-10) ş. a. Demonstrativitatea lui Octavian G. corelează cu: înaintarea scopurilor situative, fantezia inutilă în cadrul modelării situației şi a consecințelor acțiunilor sale, calitatea scăzută a planificării viitorului apropiat, autocontrolul slab determinat de refularea din conştiință a aprecierii anticipate adecvate sau a aprecierii rezultatelor curente ale acțiunilor sale.

Fiind înarmați cu caracteristicile individuale subtile ale personalității adolescenților devianți, inclusiv şi ale sistemului lor autoreglator, am recurs încă la un remediu şi anume: am stabilit din materialul factologic care particularități ale acestui sistem al adolescenților devianți din grupurile experimentale (formativ şi de control) au obținut cea mai joasă apreciere din partea experților. Astfel, am constatat că în grupul formativ cea mai scăzută evaluare au obținut particularitățile: Prudența în acțiuni; Aprecierea rezultatelor; Corectarea rezultatelor şi a modului de îndeplinire a acțiunilor; Asigurarea reglării în ansamblu; Includerea obişnuințelor pozitive în reglarea acțiunilor. În grupul de control calitățile care au acumulat cele mai joase estimări au fost: Corectarea rezultatelor şi a modului de îndeplinire a acțiunilor; Aprecierea rezultatelor; Modelarea condițiilor; Asigurarea reglării în ansamblu şi Programarea acțiunilor.

3. 3. Modele psihologice de menţinere a echilibrului comportamental

Având la dispoziție rezultatele experimentului de constatare, am purces la realizarea programului recuperatoriu constituit din mai multe modele psihologice de influență. Pentru început, au fost efectuate câte **3** ***convorbiri individuale*** cu fiece adolescent în parte, durata lor fiind de 30-40 minute fiecare. Scopul principal al convorbirilor a constat în stabilirea contactului, formarea atitudinii pozitive şi de încredere față de formator. O atare atitudine îl face pe subiect „deschis", „disponibil" de a primi acțiunile formative, intervențiile experimentatorului. Realizarea convorbirilor individuale la debutul activității de recuperare a mai avut unele temeiuri. Am considerat că la vârsta adolescentină, în opoziție cu vârstele mai mici, pentru început este rezonabilă utilizarea metodelor de terapie verbală şi nu a elementelor de terapie prin joc. Al treilea temei poate fi considerat însăşi conținutul preconizat al convorbirilor, analiza în cadrul lor a profilului psihologic al adolescentului, a accentuărilor de caracter, a atitudinilor, a valorilor, a planurilor de perspectivă, adică a unor

lucruri care pot fi considerate de către el absolut personale. Deşi convorbirile individuale aveau un caracter lejer, oricum, programul lor era centrat pe analiza şi aprecierea de către adolescent (în cadrul primei convorbiri) a traseului său de viaţă, a diferitor situaţii, a reacţiilor comportamentale ale subiecţilor incluşi în ele, a factorilor externi şi interni care au determinat, în opinia adolescentului, aceste reacţii. În cadrul primei convorbiri experimentatorul înainta diverse ipoteze cu privire la cauzele reacţiilor comportamentale, a dificultăţilor şi a neînţelegerilor, pomenind printre aceste cauze şi accentuările caracterologice depistate la adolescent. De la analiza şi aprecierea situaţiilor se trecea treptat la autoanaliza şi autoaprecierea propriilor reacţii comportamentale şi a cauzelor acestora. În cadrul celei de-a doua convorbiri se făcea o prezentare a profilului psihologic alcătuit în baza cercetărilor constatative, adolescentului propunându-i-se să-l corecteze, completeze şi modeleze aşa cum ar dori el să fie. În cadrul acestei convorbiri se făcea o autoanaliză şi o autoapreciere a particularităţilor sistemului autoreglator care au fost cel mai negativ apreciate de către experţi. În a treia convorbire am utilizat elemente din testul verbal de frustrare elaborat de către Л. С. Собчик (2001) în scopul determinării intensităţii, orientării tipului reacţiei de frustrare, maturităţii emoţionale a individului, nivelul de dezvoltare la el a autoreglării. Răspunsurile privind expresiile verbale, reacţiile manifestate şi sentimentele trăite au fost supuse autoanalizei, autoevaluării, analizei şi estimării de către experimentator.

Convorbirile individuale au fost urmate de alte modele – ***discuţii în grup mare,*** acestea fiind alternate de ***exersări în grup mic***. Cu subiecţii grupului formativ au fost organizate 5 şedinţe în grup mare, durata cărora nu depăşea 30 minute fiecare. Pentru realizarea exersărilor adolescenţii au fost distribuiţi în 2 grupuri mici. Cu fiecare grup mic au fost realizate câte 6 şedinţe (în total 12 şedinţe) cu durata de 25-30 minute.

În cadrul discuţiilor în grup mare au fost organizate dezbateri la temele: 1) Omul şi societatea; 2) Libertatea omului în societate; 3) Nivelurile psihicului şi comportamentul uman; 4) Omul şi rolul lui social; 5) Codul comportamentului uman. Scopul principal al acestor discuţii consta în formarea reprezentărilor, atitudinilor, adică în dezvoltarea componentelor cognitivă şi atitudinală a conştiinţei. Pentru ilustrare vom descrie unele momente-cheie din ultima dezbatere. Adolescenţilor li s-a comunicat la una din şedinţele precedente că în lucrarea întitulată „Rezervele psihicului uman” Л. П. Гримак (1987) expune principiile „Codului comportamental” elaborat de către fondatorul teoriei despre

stres, savantul canadian G. Selye. Cerinţele acestui cod, scrise pe foi, au fost repartizate pentru a fi atent citite, pentru a se medita asupra lor, pentru a fi supuse discuţiilor, concludente în acest sens fiind atât manifestările adolescenţilor prin, „pro" şi „contra", cât şi diversele expuneri de exemple concrete. În cadrul dezbaterilor au fost stabilite şi respectate regulile: de a asculta atent poziţia fiecărui membru al grupului şi de a argumenta propria poziţie.

Activităţile de exersare în grup mic au fost gândite astfel ca să contribuie la formarea, dezvoltarea şi consolidarea deprinderilor şi abilităţilor de reacţionare adecvată, de self-management. Modelând diverse situaţii, adolescenţilor li se atribuiau anumite roluri (de exemplu, „Monumentul din grădina publică", „Robotul ascultător", „Prietenul înfuriat" etc.). Ei îşi chibzuiau comportamentul, îşi planificau acţiunile, le realizau, după care urma autoanaliza, autoaprecierea, analiza şi aprecierea colegilor de grup. Pentru dezvoltarea reflexiei şi a empatiei în program au fost incluse modele de exerciţii de tipul: un adolescent exprimă o frază pe diferite tonuri, iar ceilalţi participanţi la şedinţă comunică ce simt, ce gândesc şi ce reacţii le provoacă tonul cu care a fost rostită fraza. În acelaşi scop au fost incluse activităţi întitulate „Ce ne spune oglinda?". În calitate de „oglindă" erau numite diferite persoane (mama, tata, sora, fratele, profesoara, colegul, colega). Adolescenţii presupuneau acele caracterizări care, după părerea lor, ar putea fi făcute la adresa lor de către aceste persoane. În cadrul exersărilor în grup mic, adolescenţilor, de asemenea, li se propunea să-şi numească acele particularităţi ale sistemului autoreglator care au fost scăzut autoapreciate şi apreciate, să aducă exemple de situaţii în care particularităţile date se manifestau, apoi să spună cum este raţional să-şi structureze acţiunile, să realizeze activităţile, să verifice rezultatele lor. Şedinţele, de obicei, se încheiau cu evidenţierea calităţilor formate în cadrul lor, cu propunerea însărcinărilor pentru următoarele activităţi.

E de menţionat faptul că fiecare subiect din lotul formativ a avut 3 convorbiri individuale, 5 discuţii în grup mare şi 6 şedinţe în grup mic.

Autorii preocupaţi de psihocorecţia devianţei comportamentale la copiii de diferite vârste menţionează necesitatea includerii în acest lucru a părinţilor, a profesorilor, a diriginţilor de clasă. Dat fiind faptul că studiul nostru a fost realizat pe un eşantion de elevi de vârstă şcolară superioară, vârstă în care subiecţii manifestă, după cum au arătat şi rezultatele experimentului nostru constatativ, emancipare de intervenţiile educative şi

orientare spre autoeducație, noi n-am apelat la profesori şi părinți. N-am mizat pe conlucrarea şi susținerea lor şi din alte considerente: părinții unor adolescenți sunt plecați temporar din țară. În ceea ce priveşte profesorii, aceştia au participat la retestarea sistemului autoreglator al discipolilor săi. Inițierea pedagogilor cu programul formativ putea să le influențeze negativ obiectivitatea evaluărilor în posttestare.

Programul recuperatoriu, aplicat în faza experimentului formativ, include: convorbiri individuale, discuții în grup mare şi exersări în grup mic.

Convorbiri individuale

Prima convorbire

Scopul: Retrospecția comportamentului.

Obiective:

- Autoanaliza şi autoaprecierea de către adolescent a traseului său de viață;
- Analiza şi aprecierea situațiilor din trecut şi recente, a reacțiilor comportamentale proprii şi ale subiecților implicați în ele.

Întrebările de bază:

1. Din ancheta biografică pe care ai completat-o am aflat multe lucruri despre tine şi familia ta. Ce ai putea să-mi mai povesteşti despre tine?
2. Care perioadă din viața ta a fost cea mai fericită?
3. De când, consideri tu, ai început să întâmpini unele dificultăți în relațiile cu cei din jur?
4. Care, după părerea ta, sunt cauzele acestor dificultăți?
5. Povesteşte-mi un caz când ai procedat greşit.
6. În situația dată ai fi putut proceda altfel? Cum anume?
7. Povesteşte-mi un caz când ai procedat corect, dar ai fost înțeles greşit de către cei din jur.
8. Ce ai dori să modifici în relațiile tale cu cei din jur?
9. Ce ai dori să modifici în comportamentul tău?

A doua convorbire

Scopul: Cunoaşterea de sine.

Obiective:

- Inițierea adolescentului cu profilul său psihologic, completarea şi corectarea lui;
- Conturarea de către adolescent a profilului psihologic dorit.

Experimentatorul: „La primele noastre întâlniri ai completat un şir de anchete, chestionare. În baza răspunsurilor tale ți-am alcătuit portretul tău psihologic, pe care ți-l comunic acum". Adolescentului i se prezintă rezultatele obținute în experimentul de constatare cu

privire la trăsăturile lui de personalitate pronunțate, accentuările caracterologice, sistemul atitudinal şi autoreglare. După prezentarea fiecărui bloc de date au fost adresate întrebările:

1. Cu ce eşti de acord în caracterizarea făcută?
2. Cu ce nu eşti de acord?
3. Ce ai dori să modifici în profilul tău psihologic?
4. Care din particularitățile tale individuale îți asigură, după părerea ta, succes şi care insucces?
5. Față de cine ai vrea să-ți schimbi atitudinea?
6. Care din aceste însuşiri ai dori să ți le formezi, dezvolți, consolidezi? Alege 10 din ele, pe care consideri că ți-ar asigura succes (se prezintă lista celor 21 de particularități ale sistemului autoreglator).
7. În ce situații şi cum ți-ar ajuta calitățile alese?
8. Ce ar trebui să faci ca să-ți dezvolți aceste calități?

Repere bibliografice:

1. Осницкий А. К. Саморегуляция деятельности школьника и формирование активной личности. – М.: Изд-во «Знание», 1986, -78 с.

A treia convorbire

Scopul: Conştientizarea comportamentului.

Obiective:

- Verbalizarea stărilor afective apărute în diferite situații, autoanaliza şi autoevaluarea acestor stări;
- Autoanaliza şi autoevaluarea expresiilor verbale incitate de diferite situații.

Adolescentului i se propune să răspundă la întrebările „Ce aş fi spus eu?" şi „Ce aş fi simțit eu?" dacă profesoara (mama, tata, colegul, colega etc.) mi-ar fi spus:

a) Ce coafură (freză) prostească ai!
b) Ce caracter respingător ai!
c) Nu vei obține nimic în viață!
d) Eşti un om fără ruşine!
e) De ce te pui în poară dacă nu pricepi nimic!
f) Cu tine este imposibil să găseşti limbaj comun!
g) Ai o părere prea bună despre sine, deşi cunoşti foarte puțin!
h) Nu-ți pot încredința însărcinarea dată, ea cere multă răbdare, iar tu n-o ai!
i) Nu pot miza pe tine, tu mă poți da de sminteală!

Repere bibliografice:

1. Krech D., Crutchfield R., Livson N., Elements of psychology (trad. în rusă) // Вопросы психологии, 1981, № 6, с. с. 69-82.
2. Собчик Л. Н. Введение в психологию индивидуальности. – Москва: Институт Прикладной психологии, 2001, с. с. 237-247.

Discuţiile în grup mare

Prima şedinţă

1. Mesaj de salut şi autoprezentarea membrilor grupului.

2. Discuţie în grup: *„Omul şi societatea”*

Scopul: Dezvoltarea componentei cognitive şi a sferei atitudinale a conştiinţei.

Obiective:

- Actualizarea şi completarea cunoştinţelor despre mecanismele reglementării relaţiilor umane în societate;
- Sensibilizarea adolescenţilor cu impactul negativ al încălcării normelor sociale;
- Formarea atitudinii pozitive faţă de normele şi regulile sociale.

Cuvinte-cheie: Norme sociale (juridice şi etice), reguli sociale (reguli de joc, de circulaţie rutieră, de comportare), regulament, comportament dezirabil/indezirabil, comportament delincvent, urmări sociale, pedeapsă, recompensă.

Repere bibliografice:

1. Dragomirescu V., Psihosociologia comportamentului deviant. – Bucureşti: Edit. Ştiinţifică şi Enciclopedică, 1976.
2. Rădulescu S. M., Banciu D., Introducere în sociologia delincvenţei juvenile. – Bucureşti: Edit. medicală, 1990.
3. Козлов Н. И. Философские сказки для обдумывающих житье, или Веселая книга о свободе и нравственности. – 2-е изд., - М.: Новая школа, 1996, с. с. 258-259.

3. „*Jocul de dame*”

Scopul: Conştientizarea esenţei regulilor ca mecanism reglator al relaţiilor dintre oameni.

Obiective:

- Verbalizarea şi conştientizarea stărilor afective provocate de nerespectarea de către partener a regulilor de joc;
- Dezvoltarea aptitudinii de modelare a situaţiei de joc;
- Formarea atitudinii pozitive faţă de regulile sociale.

La început „Jocul de dame” se desfăşoară între experimentator şi unul din membrii grupului. Ceilalţi adolescenţi sunt observatori. Experimentatorul încalcă intenţionat una din regulile de joc. După exprimarea reacţiei provocată de această încălcare, adolescentul şi observatorii sunt rugaţi să-şi descrie stările afective apărute. În continuare o parte dintre adolescenţi formează perechi şi încep jocul de dame, alţii rămân în poziţie de observatori. La finele jocului şi observatorii, şi jucătorii analizează „paşii” reuşiţi şi cei nereuşiţi. Apoi jucătorii şi observatorii se schimbă cu rolurile. După terminarea jocului se face analiza şedinţei în ansamblu.

Generalizare: Normele şi regulile sociale sunt mecanisme care reglează relaţiile dintre oameni şi asigură buna lor înţelegere.

Întrebare pentru meditare şi discutare la şedinţa ulterioară: Cum putem tălmăci proverbul: „Ce ţie nu-ţi place – altuia nu-i face".

A doua şedinţă

1. Tălmăcirea proverbului „*Ce ţie nu-ţi place – altuia nu-i face*". Analiza variantelor propuse.

Scopul: Conştientizarea semnificaţiei regulilor sociale.

2. Discuţie în grup: „*Libertatea omului în societate*"

Scopul: Dezvoltarea conştiinţei şi autoconştiinţei.

Obiective:

- Consolidarea cunoştinţelor despre mecanismele reglatorii ale relaţiilor sociale;
- Formarea reprezentărilor despre voinţă ca mecanism de reglare a comportamentului uman;
- Formarea atitudinii responsabile faţă de propriul comportament.

Cuvintele-cheie: Libertate absolută, libertate relativă, reguli din exterior, reguli din interior, voinţă, comportament involuntar şi voluntar, comportament iresponsabil şi responsabil.

Repere bibliografice:

1. Платонов К. К. Психоложия дистрактивэ / Трад. дин л. русэ де А. Силвестру. – Кишинэу: Лумина, 1990, -261 п.
2. Годфруа Ж. Что такое психология: В 2-х т.: Пер. с франц. – М.: Мир, 1992, -376 с.
3. Михайловская И. Б., Вершинина Г. В. Трудные ступени: профилактика антиобщественного поведения. – М.: «Просвещение», 1990, -142 с.
4. Saharneanu E., Omul şi libertatea umană // Omul şi societatea. – Chişinău, 1995, p. p. 31-38.

3. Analiza situaţiilor: „*Cum ar trebui să procedez?*"

Scopul: Dezvoltarea aptitudinii de stăpânire a comportamentului.

Obiective:

- Evoluarea aptitudinii de modelare şi analiză a situaţiei frustrante;
- Dezvoltarea aptitudinii de previziune a urmărilor reacţiilor comportamentale.

La propunerea experimentatorului 2 adolescenţi privesc atent imaginile propuse, apoi pe rând îşi expun părerea cum ar fi mai bine să se procedeze în situaţiile prezentate.

Ceilalţi membri ai grupului ascultă, analizează, îşi spun părerea şi decid care ar fi reacţia cea mai potrivită din punct de vedere al respectării regulilor sociale.

Repere bibliografice:

1. Блейхер В. М., Бурлачук Л. Ф. Психологическая диагностика интеллекта и личности. – Киев: «Вища школа», 1978, с. с. 129-135.
2. Козлов Н. И. Философские сказки для обдумывающих житье, или Веселая книга о свободе и нравственности. – 2-е изд., - М.: Новая школа, 1996, с. с. 258-259.

Generalizare: Libertatea oamenilor în societate nu poate fi absolută. Libertatea se încadrează în limita regulilor stabilite de ei înşişi.

A treia şedinţă

1. Discuţie în grup: „*Nivelurile psihicului şi ale comportamentului uman*”

Scopul: Dezvoltarea funcţiilor conştiinţei şi autoconştiinţei.

Obiective:

- Formarea reprezentărilor despre nivelurile psihicului şi funcţiile acestora;
- Conştientizarea rolului conştiinţei şi autoconştiinţei în reglarea comportamentului uman;
- Formarea atitudinii responsabile faţă de propriul comportament.

Cuvinte-cheie: psihic, inconştient, instincte, subconştient, conştiinţă, autoconştiinţă, activitate, scop, modelarea situaţiei, planificarea acţiunilor, autocontrol, autoapreciere, corectarea acţiunilor.

Repere bibliografice:

1. Платонов К. К. Психоложия дистрактивэ / Трад. дин л. русэ де А. Силвестру. – Кишинэу: Лумина, 1990, -261 п.
2. Годфруа Ж. Что такое психология: В 2-х т.: Пер. с франц. – М.: Мир, 1992, -376 с.
3. Saharneanu E., Conştiinţa, originea şi esenţa ei // Omul şi societatea. – Chişinău, 1995, p. p. 38-44.

2. Tălmăcirea proverbelor şi a zicalelor: „Nu-i cap – vai de picioare”, „A da în bară” („A da cu oiştea în gard”), „De şapte ori măsoară şi o dată taie”.

Scopul: Conştientizarea rolului conştiinţei şi autoconştiinţei în modelarea situaţiilor, programarea acţiunilor şi previziunea rezultatelor lor.

3. Exerciţiu: „*Ieşirea din labirint*”.

Scopul: Formarea abilităţilor de analiză a situaţiei, de planificare a acţiunilor şi de preveziune a rezultatelor lor.

Instrucţiune: Aveţi în faţă imaginea unui labirint. Trebuie să găsiţi intrarea şi de la ea să desenaţi cu creionul drumul spre ieşirea din labirint. Dar mai întâi, ca să nu comiteţi greşeli, priviţi şi analizaţi atent labirintul, chibzuiţi paşii spre ieşire, apoi desenaţi drumul spre ieşire.
Generalizare: Înainte de a proceda într-un fel sau altul omul trebuie să analizeze situaţia, să-şi planifice acţiunile şi să prevadă rezultatele lor.

A patra şedinţă

1. Discuţie în grup: „*Omul şi rolul lui social*”

Scopul: Conştientizarea fenomenului „*rol social*”.

Obiective:

- Formarea reprezentărilor despre rolul şi statusul omului în societate;
- Consolidarea cunoştinţelor despre exigenţele sociale faţă de diferite roluri sociale.

Cuvinte-cheie: rol social, status social, exigenţe sociale, aşteptări sociale, obligaţiuni sociale.

Repere bibliografice:

1. Петровский А. В. Быть личностью. – М.: Педагогика, 1990, -112 с.

2.”*Rolurile mele sociale*”.

Scopul: Conştientizarea de către individ a rolurilor sale sociale.

Instrucţiune: „Răspundeţi prin 5 cuvinte la întrebarea „Cine sunt eu?”. Fiecare cuvânt va denumi un anumit rol social al vostru. Oral va trebui să spuneţi ce responsabilităţi vă înaintează fiecare rol social din celea pe care le-aţi scris”.

3.Exerciţiu: „*Negocierea în afaceri*”

Repere bibliografice:

1. Игры – Обучение, Тренинг, Досуг... / Под ред. В. В. Петрусинского. – М.: Новая школа, 1994, с. с. 46-47.

Scopul: Consolidarea cunoştinţelor despre rolul social şi exigenţele faţă de el.

Obiective:

- Formarea abilităţilor de modelare a comportamentului în dependenţă de rolul social asumat;
- Formarea atitudinii responsabile faţă de rolurile sale sociale.

Instrucţiune: „Societatea poate fi comparată cu un teatru, pe scena căruia se desfăşoară diferite spectacole. În aceste spectacole oamenii sunt actori. Ei joacă diferite roluri. Acum va trebui să formaţi două echipe. Membrii echipelor vor fi reprezentanţi a două firme. Fiecare echipă trebuie să-şi aleagă un conducător, să distribuie şi alte roluri care există într-o

firmă. Una din firme produce ceva (ce anume – o să hotărâți singuri), iar a doua firmă se ocupă de transportări. Conducătorii firmelor se vor întâlni pentru a negocia condițiile conlucrării. Ceilalți membri ai firmelor vor fi prezenți la negocieri în calitate de observatori. Până la întâlnirea conducătorilor fiecare firmă își va discuta în echipa sa condițiile și își va planifica propunerile".

La finele jocului se face o analiză a modului de interpretare a rolurilor.

Generalizare: omul trebuie să-și chibzuiască și să-și modeleze comportamentul în conformitate cu rolul social pe care îl are în situația concretă.

A cincea ședință

1. Discuție în grup: „*Codul comportamentului uman*".

Scopul: Conștientizarea necesității autoeducării comportamentului civilizat.

Obiective:

- Analiza și evaluarea cerințelor față de comportamentul uman;
- Dezvoltarea aptitudinii de analiză și apreciere a comportamentului.

Cuvintele cheie: morală (etică), principii (cerințe), etichetă, cod comportamental, conduită civilizată.

Repere bibliografice:

1. Гримак Л. П. Резервы человеческой психики // Введение в психологию активности. – М.: Политиздат, 1987, -286 с.
2. Донцов И. А. Самовоспитание личности: Философско-этические проблемы. – М.: Политиздат, 1984, -285 с.
3. Fonari E., Morala și relațiile morale // Omul și societatea. – Chișinău, 1995, p. p. 88-93.

Principiile „Codului comportamental" (după G. Selye)

Omul trebuie: 1) să deosebească principalul de secundar; 2) să-și mențină calmul intern; 3) să manifeste stabilitate și maturitate afectivă; 4) să cunoască măsura în influențarea evenimentelor; 5) să analizeze situația, problema din diverse unghiuri de vedere; 6) să fie pregătit pentru orice eveniment neașteptat; 7) să perceapă realitatea așa cum este și nu așa cum dorește s-o vadă; 8) să tindă spre depășirea situațiilor problematice; 9) să-și formeze spiritul de observație; 10) să privească evenimentele în perspectivă, 11) să tindă de a-i înțelege pe cei din jur; 12) să tragă învățăminte pozitive din toate cele întâmplate.

2. „*Comportamentul pe care mi-l doresc*”

Scopul: proiectarea propriului comportament

Obiective:

- Consolidarea abilităților de autoanaliză şi autoapreciere a comportamentului;
- Verbalizarea şi conştientizarea cerințelor față de propriul comportament.

Adolescenților li se propune să-şi alcătuiască modelul dorit al comportamentului său. Modelele alcătuite sunt date citirii şi supuse analizei.

Generalizare: Omul trebuie să-şi formeze stilul comportamental individual ținând cont de normele juridice şi etice stabilite în societate.

Exersările în grup mic

Prima şedință

1. Activitatea „*Salutul*”.

Fiecare participant îşi spune numele şi îl salută pe colegul din partea dreaptă, apoi pe cel din stânga ca pe un vechi prieten cu care nu s-au văzut de mult timp.

2. Exercițiu: „*Întâmplare personală*”

Scopul: Conştientizarea comportamentului.

Obiective:

- Verbalizarea stărilor afective, a acțiunilor şi a faptelor;
- Dezvoltarea abilităților de analiză a comportamentului altor persoane.

Subiecților li se propune să povestească (la dorință) o întâmplare personală. Un adolescent povesteşte, iar ceilalți ascultă. După povestire adolescenții verbalizează şi apreciază stările afective, acțiunile persoanelor participante în situația descrisă, remarcând cum ar fi procedat ei înşişi.

3. Exercițiu: „*Monumentul din grădina publică*”.

Scopul: Formarea reacțiilor adecvate situațiilor şi rolurilor atribuite.

Obiective:

- Dezvoltarea deprinderilor de stăpânire a stărilor afective;
- Dezvoltarea aptitudinilor de autoapreciere adecvată a reacțiilor.

Fiecare adolescent timp de 5 minute şede comod pe un scaun, imitând sculptura unui gânditor. Ceilalți, fără ca să se atingă de „sculptură”, încearcă să-i provoace râsul, făcând grimase, povestind ceva hazliu. La final se determină cine a fost cea mai stăpânită „sculptură”.

4. Exercițiu: „*Ce-ți spune oglinda?*”

Scopul: Dezvoltarea imaginii de sine şi a reflexiei.

Adolescenților pe rând li se propune să-şi aleagă o persoană reală (mama, tata, profesoara, prietenul, fratele, sora) şi să spună cum i-ar caracteriza aceasta. Fiecare subiect spune, totodată, cu ce este de acord şi cu ce nu din ceea ce-i spune „oglinda”.

Încheiere: Adolescenții îşi expun părerea despre cele efectuate în cadrul şedinței, menționând ce au luat bun din ea.

A doua şedință

1. Activitatea „*Salutul*”.

Fiecare membru ia mâna celuilalt şi i-o strânge spunându-i: „Dacă astăzi ar fi fost ziua ta de naştere, eu ți-aş fi cumpărat...”

2. Exercițiu: „*Robotul ascultător*”

Scopul: Dezvoltarea abilităților de autoreglare.

Obiective:

- Dezvoltarea abilităților de modelare a situațiilor şi de planificare a acțiunilor;
- Dezvoltarea abilităților de autocomandă.

Subiecților li se propune să-şi imagineze că sunt roboți. Apoi li se propune să-şi alcătuiască planul acțiunilor pe care va trebui să-l realizeze propriul „robot” (corp) la propria comandă. În timp ce un subiect îndeplineşte însărcinarea, ceilalți privesc atent, urmărind coincidența dintre autocomandă şi acțiunile îndeplinite. La final se menționează cine a fost cel mai „ascultător robot”.

3. Exercițiu: „*Ce doreşte prietenul*”.

Scopul: Dezvoltarea abilităților de „citire” a mimicii şi a pantomimicii.

Obiective:

- Dezvoltarea abilităților de verbalizare a stărilor afective şi evaluarea acestora;
- Dezvoltarea abilităților de programare a acțiunilor.

Adolescenților li se propune să chibzuiască asupra exprimării prin mimică şi pantomimică a unei dorințe, situații etc. După prezentare „spectatorii” verbalizează cele exprimate de „actor”. Aceasta determină cine a verbalizat cel mai adecvat cele exprimate prin mimică şi pantomimică.

4. Exercițiu: „*Ce putem face atunci când suntem înfuriați?*”

Scopul: Formarea abilităţilor de autoreglare.

Obiective:

- Formarea deprinderilor de stăpânire a stărilor afective;
- Familiarizarea cu mecanismele defensive de atenuare a stărilor tensionate.

Adolescenţii îşi expun părerea vis-a-vis de această chestiune. La cele spuse de către ei experimentatorul le explică cum se poate efectua deconectarea, comutarea, transferul, raţionalizarea, autocalmarea, actualizarea reprezentărilor şi emoţiilor pozitive. Adolescenţilor le se propune să-şi amintească un caz plăcut din viaţă.

Încheiere: Experimentatorul propune subiecţilor să-şi ia rămas bun de la colegi, păstrând starea afectivă pozitivă provocată de amintirile plăcute cât mai mult timp.

A treia şedinţă

1. Activitatea „*Zâmbetul*".

Experimentatorul : „Zâmbetul este un prim pas care ne ajută să vedem viaţa mai veselă, să gândim pozitiv, să ne motivăm. Dacă nu sunteţi foarte zâmbitori faceţi un efort. Fiecare va trebui să zâmbească şi să fiţi bine dispuşi în continuare".

2. Exerciţiu: „*Ce vi s-a întâmplat în zilele acestea?*"

Scopul: Conştientizarea comportamentului.

Obiective:

- Formarea abilităţilor de autoanaliză şi autoapreciere a comportamentului;
- Formarea abilităţilor de verbalizare a acţiunilor, faptelor, stărilor afective.

Subiecţilor li se propune să-şi amintească şi să povestească ce li s-a întâmplat în zilele care au decurs după ultima întâlnire, menţionând ceea ce a fost pozitiv şi ceea ce a fost negativ pentru ei. După expunerea evenimentelor, analiza şi aprecierea lor, experimentatorul generalizează: viaţa este o ciclitate de evenimente bune şi rele. Principalul e să facem tot posibilul pentru ca cele bune să predomine. Pentru aceasta trebuie să ne planificăm cât mai multe fapte bune.

3. Exerciţiu: „*Planul acţiunilor pentru ziua următoare*"

Scopul: Formarea abilităţilor de planificare a acţiunilor.

Adolescenţilor li se spune succint despre rolul programării acţiunilor după care li se propun foi curate şi pixuri pentru a scrie pe ele ce au de gând să facă mâine. Planurile sunt

date citirii, după care adolescenţii sunt avertizaţi că vor da dare de seamă la şedinţa următoare despre cele realizate.

4. Exerciţiu: „*Prietenul înfuriat*”

Scopul: Dezvoltarea empatiei.

Obiective:

- Dezvoltarea reflexiei;
- Cultivarea toleranţei.

Doi adolescenţi la rugămintea experimentatorului chibzuiesc scenariul unui conflict. După prezentarea scenetei „spectatorii” se identifică pe rând cu ambii participanţi la conflict şi expun ce ar fi simţit ei. Se exprimă şi părerile privind comportamentul dezirabil în situaţiile de conflict.

Încheiere: Adolescenţii menţionează ce abilităţi şi-au format în cadrul şedinţei.

A patra şedinţă

1. Activitatea „*Salutul*”.

Fiecare din participanţi îşi spune numele şi câte ceva despre sine (unele calităţi de personalitate sau preferinţele). Pentru memorizare mai bună şi „spargerea gheţii”, participanţii se aşează în cerc şi aruncă unul altuia o minge (jucărie moale), spunând câte ceva despre colegul de la care a primit-o.

2. Acţiunile planificate şi realizate.

Scopul: Conştientizarea eficienţei planificării acţiunilor.

Obiective:

- Formarea abilităţilor de autoanaliză a acţiunilor realizate.

Adolescenţilor li se propune să menţioneze ce au realizat şi ce n-au reuşit să realizeze din cele planificate, să relateze şi despre calitatea acţiunilor înfăptuite, dar neprevăzute de plan.

3. Exerciţiu: „*Ce dorim şi cum rostim?*”

Scopul: Formarea deprinderilor de autoanaliză a comunicării.

Adolescenţii, pe rând, exprimă o frază pe diferite tonuri, iar ceilalţi participanţi la şedinţă comunică ce simt, ce gândesc şi ce reacţii le provoacă tonul cu care a fost rostită fraza.

4. Exerciţiu: „*De ce exerciţii avem nevoie?*”

Scopul: Formarea abilităţilor de autoanaliză şi autoapreciere.

Adolescenţilor li se propune să facă o retrospectivă a şedinţelor şi să numească acele exerciţii pe care doresc să le repete pentru a-şi perfecţiona reacţiile comportamentale. (Se repetă 2-3 exerciţii din şedinţele precedente).

5. Programarea acţiunilor pentru o săptămână.

Scopul: Formarea abilităţilor de planificare a acţiunilor.

Adolescenţilor li se propune un model de programare a acţiunilor pentru o săptămână. Ei sunt îndemnaţi să-şi alcătuiască acasă un plan similar, indicând în el zilele săptămânii şi acţiunile concrete programate pentru realizarea lor.

Încheiere: Analiza şedinţei şi exprimarea doleanţelor în vederea planificării şi organizării următoarelor şedinţe.

A cincea şedinţă

1. Activitatea „*O zi bună*".

Toţi participanţii formează un cerc. Începând cu experimentatorul, se urează o zi bună în continuare şi alte încurajări (acestea nu trebuie să se repete).

2. Exerciţiu: „*Săptămână planificată*"

Scopul: Formarea abilităţilor de planificare a timpului, de previziune a acţiunilor şi programare a acestora.

Adolescenţii prezintă planurile alcătuite, analizând şi apreciind consecutivitatea acţiunilor programate, rentabilitatea ei. Se menţionează necesitatea programării timpului predestinat pentru realizarea fiecărei acţiuni.

3. Exerciţiu: „*Restaurarea cărţii*"

Scopul: Dezvoltarea abilităţilor de autoreglare.

Obiective:

- Dezvoltarea abilităţilor de modelare a situaţiei, de planificare a acţiunilor, de analiză, apreciere şi corectare a acestora.

Subiecţilor li se propune să-şi imagineze că au de restaurat o carte uzată, apoi li se cere să spună programul acţiunilor ce se cer a fi realizate în acest scop. După verbalizarea acţiunilor şi indicarea materialelor necesare, li se mai cere să presupună de cât timp va avea nevoie fiecare pentru a repara o carte. În continuare subiecţilor li se propun foarfece, clei, hârtie şi cărţi uzate. În final adolescenţii îşi autoevaluează rezultatul obţinut.

4. Exercițiu: „*Numeşte-ți neajunsurile*”.

Scopul: Conştientizarea particularităților sistemului autoreglator slab dezvoltat. Stimularea tendinței de autoperfecționare.

Adolescenților li se propune lista particularităților sistemului autoreglator. Fiecare îşi menționează acele particularități pe care le consideră slab dezvoltate. Apoi li se propune să-şi alcătuiască un plan de acțiuni pentru autodezvoltarea şi autoperfecționarea particularităților menționate.

Încheiere: Adolescenții fac schimb de opinii privind şedința în cauză.

A şasea şedință

1. Activitatea „*Cum mă simt azi?*”

Fiecare pe rând va spune prin două sau mai multe cuvinte ce dispoziție are astăzi şi să motiveze de ce.

2. Acțiunile planificate şi realizate.

Scopul: Formarea deprinderilor de autoraportare, autoanaliză şi autoapreciere.

Adolescenții relatează despre realizarea planurilor întocmite, evidențiind numărul acțiunilor planificate şi a celor realizate, calitatea lor.

3. Exercițiu: „*Ce spune oglinda?*”

*Scopul:*Dezvoltarea imaginii de sine şi a reflexiei.

Obiective:

- Formarea deprinderilor de menționare a propriilor realizări;
- Stimularea tendinței spre autoperfecționare.

Adolescenților le se propune să menționeze acele schimbări care au avut loc în comportamentul lor şi care au fost observate şi menționate de către părinți, colegi, profesori.

4. „*Planuri pe viitor*”.

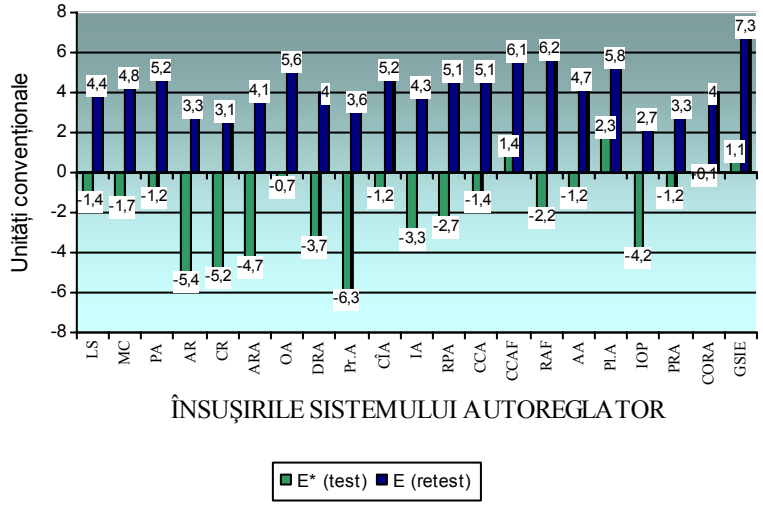
Scopul: Stimularea dorinței de a planifica viitorul.

Adolescenților li se propune să-şi alcătuiască un plan pentru viitor, enumerând în el 3 scopuri principale. După verbalizarea scopurilor, participanților la şedință li se propune să alcătuiască şi să adreseze fiecărui coleg câte o urare. Şedința se încheie pe această notă optimistă.

3. 4. Modificări în evaluarea şi autoevaluarea sistemului autoreglator al adolescenţilor lotului experimental

În ultima fază a investigaţiei noastre am verificat ce modificări au survenit după implementarea programului recuperatoriu în evaluarea şi autoevaluarea sistemului autoreglator al subiecţilor grupului formativ. Am realizat retestarea particularităţilor sistemului reglator, aplicând din nou chestionarul „Autoreglarea". În baza rezultatelor empirice am analizat şi am apreciat răspunsurile adolescenţilor din grupul formativ obţinute în test şi retest. Apoi aceste date au fost comparate cu rezultatele respective primite în test-retest de către subiecţii grupului de control.

Ţinem să menţionăm că, comparând autoevaluarea şi evaluarea sistemului autoreglator al adolescenţilor din ***grupul formativ*** cu aprecierea aceloraşi parametri la subiecţii din grupul de control, devine incontestabil faptul că, la primii, programul aplicat a avut rezonanţe mai puternice. În următoarea diagramă *(Figura 3. 2)* sunt reflectate datele cu privire la *estimarea* însuşirilor sistemului autoreglator la subiecţii din grupul formativ în faza test/retest.



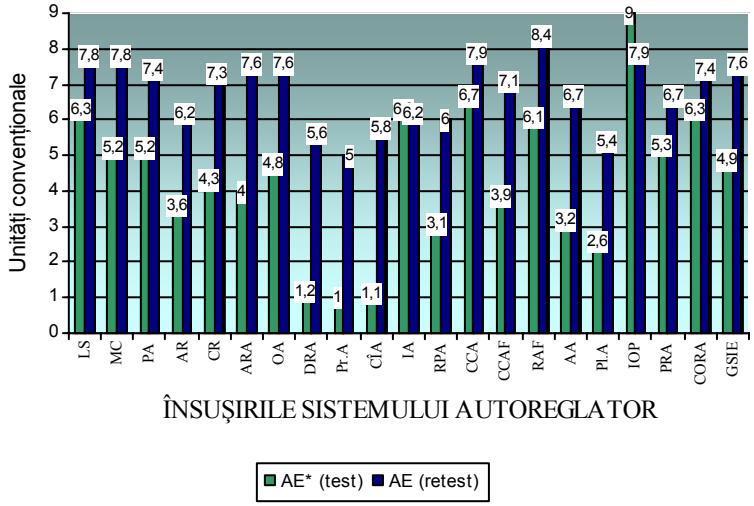
* E – abrevierea la termenul EVALUAREA

Figura 3. 2 Evaluarea sistemului autoreglator la subiecţii grupului formativ în fază de test şi retest (în puncte convenţionale în medie la un subiect)

Primul fapt care se cere a fi evidenţiat, privind mediile reflectate, rezidă în aceea că profesorii au evaluat în retestare sistemul autoreglator al elevilor grupului formativ mai înalt în comparaţie cu evaluarea efectuată în experimentul de constatare. Analiza statistică a datelor *(Anexa 17)* a scos în vileag prezenţa diferenţelor semnificative în evaluarea

particularităților sistemului autoreglator, cu excepția doar a uneia – Plasticitatea în acțiuni. E de menționat faptul că în retestare nici o însuşire nu este apreciată negativ de către profesori. Programul de intervenție a influențat esențial asupra următoarelor particularități: Programarea acțiunilor ($p<0.001$), Aprecierea şi Corectarea rezultatelor ($p<0.001$), Asigurarea reglării în ansamblu ($p<0.001$), Detalierea reglării acțiunilor ($p<0.001$), Prudența în acțiuni ($p<0.001$). Cel mai înalt evaluate în retestare au fost aşa însuşiri ale sistemului autoreglator ca: Gradul de supunere intervențiilor educative, Responsabilitatea în activități şi fapte, Caracterul critic al acțiunilor.

În ceea ce priveşte *autoestimarea* sistemului autoreglator al subiecților grupului formativ, vom prezenta rezultatele lor în *Figura 3. 3.*



*AE – abrevierea la termenul AUTOEVALUAREA

Figura 3. 3 Autoevaluarea sistemului autoreglator la subiecții grupului formativ în fază de test şi retest (în puncte convenționale în medie la un subiect)

Constatăm că compararea mediilor autoevaluării sistemului autoreglator în test cu cele din retest *(Anexa 17)* au indicat diferențe semnificative doar la cinci particularități: Asigurarea reglării în ansamblu ($p<0.01$), Detalierea reglării acțiunilor ($p<0.05$), Prudența în acțiuni ($p<0.01$), Caracterul încrezut al acțiunilor ($p<0.001$), Autonomia sau dependența în acțiuni ($p<0.05$) şi Plasticitatea în acțiuni ($p<0.05$). În autoestimarea celorlalte însuşiri ale sistemului reglator nu s-au depistat diferențe semnificative. La aşa particularități ca Inițiativa în acțiuni şi Includerea obişnuințelor pozitive în reglarea acțiunilor în faza retest s-a observat o scădere a autoaprecierii. Aceasta se explică prin faptul că elevii din grupul dat în testare şi-au supraestimat sistemul reglator, iar pe parcursul realizării programului

formativ ei au avut posibilitatea să-şi analizeze mai minuțios şi să-şi aprecieze mai critic acțiunile sale şi comportamentul lor în ansamblu.

Schimbările survenite în autoestimarea şi, mai cu seamă, în estimarea sistemului autoreglator al adolescenților din grupul formativ au fost confirmate de către diriginții de clasă şi profesori, a căror opinie cu privire la comportamentul elevilor din acest grup am solicitat-o în discuțiile întreținute după retestare. Aici ținem să remarcăm cel mai important, în viziunea noastră, lucru: pedagogii din liceu parcă au „văzut cu alți ochi" elevii devianți, apreciindu-le altfel sistemul autoreglator. Deseori ei spuneau: „Parcă s-au potolit, au devenit mai stăpâniți şi mai toleranți la observații". Considerăm importante aceste mențiuni, deoarece nu adolescenții se consideră devianți, ci cei din jur aşa îi califică.

Datele expuse mai sus demonstrează efectul benefic al strategiei şi tacticii alese pentru recuperarea lacunelor în sistemul autoreglator al adolescenților cu devianță comportamentală, arată modificările care s-au produs în aprecierea de către experți a particularităților autoreglării manifestate în comportamentul adolescenților. În pofida faptului că rezultatele relatate confirmă presupunerile supuse verificării, vom analiza şi rezultatele obținute în retestare în grupul de control. În *Figura 3. 4,* în formă grafică, sunt reflectate datele *estimării* sistemului autoreglator al subiecților din acest grup.

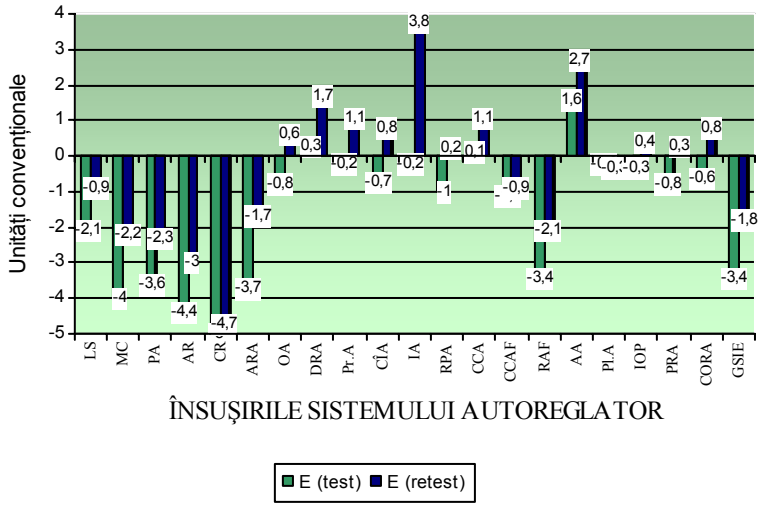


Figura 3. 4 Evaluarea sistemului autoreglator la subiecții grupului de control în fază de test şi retest (în puncte convenționale în medie la un subiect)

Examinarea mediilor din diagramă şi analiza statistică din *Anexa 18* demonstrează, că în evaluarea autoreglării elevilor grupului de control de asemenea s-au produs modificări, dar ele sunt „moleculare" în opoziție cu schimbările respective la adolescenții din grupul

formativ. În retestare evaluarea autoreglării elevilor din grupul de control a obținut valori mai înalte (s-au constatat diferențe semnificative) din contul particularităților Inițiativa în acțiuni şi Autonomia sau dependența în acțiuni. Tot din aceeaşi anexă mai deducem un fapt şi anume: adolescenții din grupul de control au rămas, conform evaluărilor din retestare, închişi pentru influențele educative. De rând cu particularitățile Gradul de supunere influențelor educative, Responsabilitatea în activități şi fapte, Caracterul critic al acțiunilor şi faptelor, cele mai scăzute evaluări în faza retest au primit blocurile centrale ale sistemului autoreglator al elevilor din grupul de control şi anume: Corectarea rezultatelor şi a modului de îndeplinire a acțiunilor, Aprecierea rezultatelor, Programarea acțiunilor, Modelarea condițiilor. Schimbările în evaluarea acestor însuşiri în test-retest au fost nesemnificative din punct de vedere statistic. Există totuşi particularități la care s-au constatat diferențe semnificative. Printre ele se enumără: Asigurarea reglării în ansamblu ($p<0.05$), Orânduirea (reglementarea) activității ($p<0.05$), Detalierea reglării acțiunilor ($p<0.05$), Realizarea în practică a acțiunilor ($p<0.05$).

Să vedem acum rezultatele *autoevalării* sistemului autoreglator al subiecților din grupul de control. Ele sunt reflectate în următoarea diagramă *(Figura 3. 5)*.

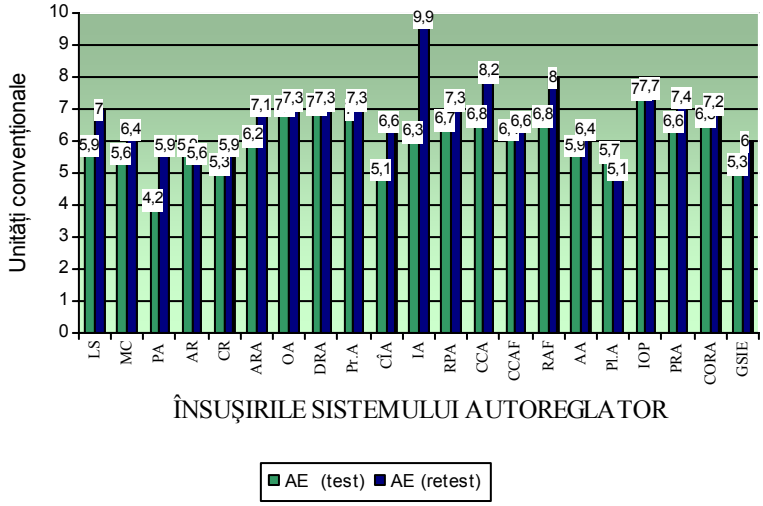


Figura 3. 5 Autoevaluarea sistemului autoreglator la subiecții grupului de control în fază de test şi retest (în puncte convenționale în medie la un subiect)

În baza la aceeaşi anexă *(18),* observăm un număr restrâns de însuşiri care din unghi de vedere statistic a arătat diferențe semnificative. Acestea sunt următoarele: Lansarea de scopuri ($p<0.05$), Modelarea condițiilor ($p<0.05$), Inițiativa în acțiuni ($p<0.01$), Caracterul conştient al acțiunilor ($p<0.01$), Responsabilitatea în activități şi fapte ($p<0.05$).

Date suplimentare am obţinut comparând sistemul autoreglator în faza test-retest al adolescenţilor din grupul de control cu cei din grupul formativ *(Anexa 19)*. Analiza statistică între mediile evaluării autoreglării acestor două grupuri a scos în evidenţă diferenţe semnificative la majoritatea particularităţilor sistemului autoreglator. Cât priveşte compararea autoevaluării sistemului reglator, aici tabloul se schimbă: se atestă o asemănare între adolescenţii din grupul de control cu colegi lor din grupul formativ.

Rezultatele pe care le-am obţinut în retestare cu privire la evaluarea şi autoevaluarea adolescenţilor din cele două grupuri (formativ şi de control) ne-au permis să sesizăm încă un fapt important. E vorba de gradul de dezvoltare la adolescenţii incluşi în lotul experimental ale reflexiei. Din cercetările altor savanţi (Г. М. Андреева, А. И. Донцов, 1981) ştim că diferenţa dintre autoapreciere şi apreciere vorbeşte despre neconştientizarea de către individ a felului cum este el perceput şi evaluat de către alţii, despre nivelul scăzut de dezvoltare la acesta a reflexiei ca mecanism important al autoreglării, ca principiu şi condiţie a dezvoltării subiectualităţii, personalităţii mature (В. И. Слободчиков, 1987; В. И. Слободчиков, Г. А. Цукерман, 1990) responsabile de acţiunile, faptele şi comportamentul său în ansamblu. Pornind de la aceste teze am calculat mediile testării şi ale retestării, ale estimării şi ale autoestimării sistemului autoreglator al adolescenţilor din grupul formativ şi cel de control. Datele obţinute le-am prezentat în formă de diagramă *(Figura 3. 6)*.

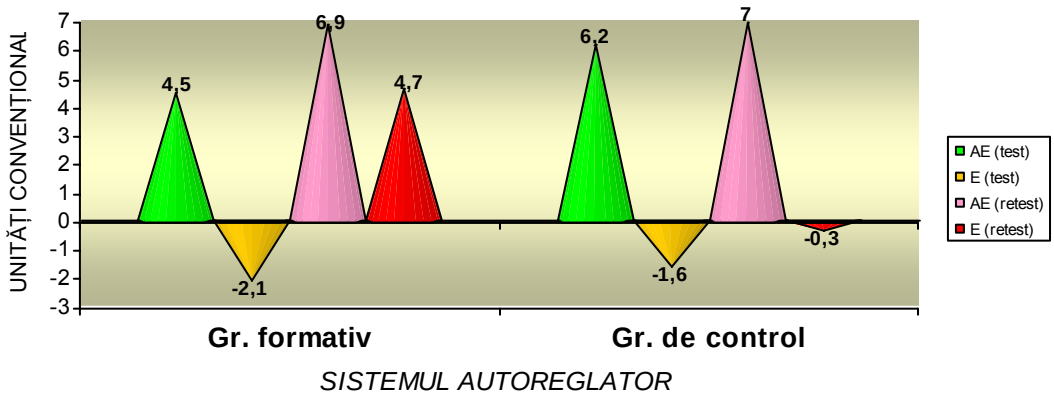


Figura 3. 6 Autoevaluarea şi evaluarea autoreglării la adolescenţii grupului formativ şi de control în faza test-retest (în puncte convenţionale în medie la categoria de subiecţi)

Din figura prezentată observăm că în grupul formativ în testare diferenţa dintre autoapreciere şi apreciere constituia 6,6 puncte. În retestare această diferenţă a scăzut până

la 2,2 puncte. În grupul de control, discrepanța dintre autoestimare şi estimare s-a micşorat doar cu 0,5 puncte (7,8 în testare şi 7,3 puncte în retestare). Aceste date denotă că gradul scăzut de dezvoltare a reflexiei la devianții din grupul de control a rămas practic la acelaşi nivel. Prin urmare, putem spune cu certitudine că măsurile organizate în cadrul experimentului formativ au influențat şi dezvoltarea reflexiei.

* * *

Generalizând cele relatate în capitolul al III-lea, putem semnala următoarele:

- programul de prevenție şi recuperare realizat a fost direcționat spre abordarea individualizată a cauzalității particulare a devianței comportamentale, spre anamneza psihologică a structurilor de personalitate şi formarea diferențiată a particularităților sistemului autoreglator, spre dezvoltarea mecanismelor autoreglatorii interne (componentele cognitivă şi atitudinală ale conştiinței şi funcția reflexivă a autoconştiinței) şi spre sfera aptitudinală, executorie a subiectului;
- implementarea programului de intervenții a asigurat recuperarea lacunelor acumulate în sistemul neoformațiunilor psihologice, ceea ce respectiv a dus la recuperarea lacunelor în sistemul autoreglator în ansamblu (în formularea şi lansarea scopurilor, dezvoltarea acțiunilor voluntare, în modelarea adecvată a situațiilor, conştientizarea circumstanțelor, prognozarea şi planificarea acțiunilor, aprecierea şi corectarea rezultatelor obținute);
- recuperarea sistemului autoreglator a facilitat conformarea comportamentului adolescenților devianți din grupul formativ la cerințele şcolare, fapt menționat în evaluarea autoreglării de către experții instituției respective.

Concluzii şi recomandări

Prezenta investigaţie, prin conţinutul său, abordează problema devianţei comportamentale, problemă cu care societatea contemporană se confruntă cu tot mai multă acuitate. Pentru a preveni şi restrânge sfera de manifestare a devianţei se cere o cercetare sistematică şi profundă a mecanismelor psihologice responsabile de racordarea şi conformarea de către subiect a comportamentului său la cerinţele impuse de rolul oferit de societate. Recuperarea devianţei comportamentale, formarea unui comportament social integrator şi securizant necesită cunoaşterea şi luarea în considerare a particularităţilor individuale din perspectiva maturizării personalităţii şi a sistemului autoreglator.

Rezultatele studiului teoretic şi a sondajelor empirice pe care le-am realizat pe segmentul de populaţie de vârstă şcolară superioară ne-au permis să formulăm următoarele concluzii generale şi recomandări:

1. Devianţa comportamentală la elevii-adolescenţi se manifestă prin inadaptare, indisciplină, nerespectare a normelor şcolare, prin încălcarea regulilor existente în grupul de referinţă.
2. Prevenţia şi recuperarea comportamentului deviant este un proces unitar care necesită organizare raţională, bazată pe cunoaşterea circumstanţelor, condiţiilor şi cauzelor care provoacă acest fenomen.
3. Drept criterii de depistare a adolescenţilor cu devianţă comportamentală printre elevii claselor superioare pot servit: 1) numărul sporit de accentuări caracterologice şi trăsături de personalitate pronunţate; 2) evaluarea comportamentului adolescenţilor de către experţii competenţi după aşa parametri: a) neglijarea sistematică a obligaţiilor şcolare, a învăţării; b) indisciplină şcolară şi extracurriculară; c) exces de mişcare sau de vorbire; d) lipsă de stăpânire; e) incapacitate de a lucra timp îndelungat; f) abateri în sfera emoţională (irascibilitate, agresivitate, brutalitate); g) reacţii de negativism; h) perturbări în sfera relaţională (lipsa respectului faţă de profesori, lipsă de stimă faţă de adulţi şi faţă de colegii de clasă); i) fuga de la şcoală; j) prezenţa obişnuinţelor negative (în deosebi fumatul, consumarea ocazională a băuturilor spirtoase);

4. Unul din mecanismele psihologice ale devianței comportamentale la adolescenți este gradul insuficient de dezvoltare la ei a autoreglării cauzat de acumularea unor lacune în constelația neoformațiunilor psihologice (a acțiunilor voluntare, a planului interior al acțiunilor şi a reflexiei).
5. Măsurile de prevenție şi recuperare sunt orientate spre: a) abordarea individualizată a cauzalității particulare a devianței comportamentale; b) anamneza psihologică a structurilor de personalitate şi formarea diferențiată a particularităților sistemului autoreglator; c) orientarea spre mecanismele autoreglatorii interne (componentele cognitivă şi atitudinală ale conştiinței şi funcția reflexivă a autoconştiinței) şi spre sfera aptitudinală, executorie a subiectului.
6. Datele obținute în urma realizării programului de intervenții arată efectul benefic al strategiei şi tacticii alese pentru recuperarea lacunelor în sistemul autoreglator, ca formațiune complexă de personalitate, care asigură atitudinea subiectuală, responsabilă a adolescenților față de propriul comportament.
7. Modelul psihocorecțional proiectat şi experimental coroborat poate fi utilizat şi în scop de prevenție a comportamentului deviant adolescenților cu risc de devianță şi adolescenților cu comportament nondeviant. În acest caz programul va consolida aspectele sistemului autoreglator şi va facilita adaptarea adolescenților la noile situații, racordarea comportamentului său la regulile şi cerințele mereu crescânde ale vieții în societate.

Schimbările perpetue ale vieții sociale, în general, şi situația economică precară pe care o traversăm, în particular, reclamă de la fiecare individ mobilizarea potențialului său fizic şi psihic pentru a ține piept dificultăților de orice gen. În atare condiții tânăra generație are nevoie de susținere şi asistență psihologică în procesul arhicomplex şi arhidificil de maturizare psihosocială.

Grija pentru tânăra generație nu este motivată numai de necesitatea asigurării unei dezvoltări armonioase a personalității, ci şi de faptul că neluarea în considerație a abaterilor apărute în comportamentul tinerilor, ignorarea sau interpretarea lor superficială, poate merge de la creşterea riscului adaptiv către forme de anti- sau asocialitate, către eşuarea unor aspirații de viitor, către cronicizarea sau chiar către ratarea socială a acestor

personalităţi în formare. Aceste cuvinte, scrise de către V. Dragomirescu încă în anul 1976, precum şi studiul realizat de către noi, vorbesc despre necesitatea intensificării activităţii serviciului psihologic şcolar în vederea acordării asistenţei psihologice adolescenţilor. Mai mult ca atât, şcoala contemporană are nevoie de instituirea mai multor unităţi de psihologi şcolari, de specialişti care, aşa cum se face în multe alte ţări, ar acorda ajutor psihologic copiilor la fiecare treaptă a învăţământului preuniversitar, începând cu clasele primare şi finisând cu cele liceale. Ar fi binevenită şi crearea în republică a centrelor de consultanţă şi asistenţă psihologică, menite să contribuie la diminuarea disproporţiei dintre maturizarea somatică precoce şi întârzierea maturizării psihosociale, la pregătirea tinerei generaţii pentru viaţă şi dificultăţile ei. Ţinând cont de aceste nevoi şi de lipsa programelor de intervenţii predestinate anume adolescenţilor, am şi realizat studiul descris în teză. În temeiul lui se cer a fi reliefate şi unele recomandări concrete pentru psihologii-practicieni: 1) De a investiga perpetuu gradul de formare la elevii de diferite vârste a neoformaţiunilor psihologice şi de a organiza măsuri de stimulare a dezvoltării lor; 2) De a intensifica activitatea de asistenţă psihologică adolescenţilor în vederea organizării şi desfăşurării de către ei a procesului de autoeducare şi autoperfecţionare.

ADNOTARE

Vîntu Carolina. Măsuri de prevenţie şi recuperare a devianţei comportamentale la adolescenţi

Teză prezentată pentru obţinerea titlului de doctor în psihologie, specialitatea: 19.00.10 – Psihologie Specială, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chişinău, 2007, Manuscris.

Termeni-cheie: prevenţie, recuperare, comportament, comportament deviant, personalitate, subiectualitate, autoreglare, neoformaţiuni psihologice, reflexie, autoapreciere.

Cercetarea teoretico-experimentală prezentată în teza de doctorat, este orientată spre studierea comportamentului deviant la adolescenţi şi a mecanismelor psihologice care îl determină, precum şi a căilor eficiente de prevenţie şi recuperare a acestuia. Prin trecerea în revistă a cercetărilor psihologice existente şi a experimentelor aplicate s-a stabilit că devianţa comportamentală la adolescenţi este determinată de un şir de condiţii psihologice şi mai cu seamă de gradul insuficient de dezvoltare la ei a autoreglării cauzat de acumularea unor lacune în constelaţia neoformaţiunilor psihologice (a acţiunilor voluntare, a planului interior al acţiunilor şi a reflexiei).

În scopul prevenirii şi recuperării devianţei comportamentale a fost elaborat şi implementat un program psihocorecţional care a inclus posibilitatea de dezvoltare a autoreglării la adolescenţii devianţi şi ajustarea comportamentului acestora la regulile de relaţionare umană în grupul de referinţă.

АННОТАЦИЯ

Вынту Каролина. Меры предупреждения и коррекции девиантного поведения школьников юношеского возраста.

Диссертация на соискание ученой степени доктора психологии по специальности: 19.00.10 - Специальная психология, Кишиневский Государственный Педагогический Университет им. И. Крянгэ, Кишинэу, 2007, Рукопись.

Ключевые слова: предупреждение, коррекция, поведение, девиантное поведение, личность, субъектность, саморегуляция, личностные новообразования, рефлексия, самооценка.

Теоретическое и экспериментальное исследование, представленное в докторской диссертации, направлено на изучение девиантного поведения у школьников юношеского возраста и психологических механизмов, определяющих

его, а также эффективных путей его предупреждения и коррекции. Обзором существующих психологических исследований и примененных экспериментов установилось, что девиантность старшеклассников определяется рядом психологических условий и в особенности низким уровнем развития у них саморегуляции, что является следствием накопления пробелов в системе личностных новообразований (волевых действий, внутреннего плана действий и рефлексии).

В целях предупреждения и коррекции девиантного поведения была разработана и внедрена психокоррекционная программа, которая включила возможность развития саморегуляции у девиантных школьников и их способности подчинить свое поведение правилам человеческого взаимодействия в референтной группе.

ANNOTATION

Vintu Carolina. Methods of prevention and recuperation of the deviations in the behaviour of adolescents.

PhD Thesis for the scientific degree of Doctor in Psychology, speciality 19.00.10 – Special Psychology, State Pedagogical University of Chisinau "Ion Creanga", Chisinau, 2007, Manuscript.

Key words: prevention, recuperation, behaviour, behavioral deviations, personality, subjectivity, self-regulation, psychological new formation, reflexion, self-appraisal.

The theoretical-experimental research presented in doctoral thesis, is oriented towards the study of deviant behavior at adolescents and of psychological mechanisms that determine it as well as of its efficient prevention and recuperation ways. Through passing into review the existent psychological researches and the applied experiments there was established that the behavioral deviance at adolescents is determined by a series of psychological conditions and especially by their sufficient development degree of the self-regulation caused by the accumulation of some lacunas in the constellation of psychological neo-formations (of voluntary actions, of interior plan of actions and reflection).

With the purpose of prevention and recuperation of behavioral deviance a psycho-reaction program has been elaborated which included the possibility of development of the self-regulation at deviant adolescents and the adjustment of their behavior to rules of human relationship within the reference group.

Bibliografie

1. Albu, E., *Manifestări tipice ale devierilor de comportament la elevii preadolescenţi. Prevenire şi terapie.* – Bucureşti: Edit. Aramis, Print S. R. L., 2002, - 128 p.
2. Banciu, D. P., Rădulescu, S. M., *Corupţia şi crima organizată în România.* – Bucureşti: Edit. Continent XXI, 1994, - 287 p.
3. Banciu, D. P., Rădulescu, S. M., Voicu M., *Introducere în sociologia devianţei.* – Bucureşti: Edit. Ştiinţifică şi Enciclopedică, 1985, -253 p.
4. Bandura, A., *Principles of behavior modification.* – N.Y., IX, 1969, -677 p.
5. Bogdan, T., *Probleme de psihologie judiciară.* – Bucureşti: Edit. Ştiinţifică, 1972, -221 p.
6. Brânzei, P., Scripcaru, Gh., Pirozinski, T., *Comportamentul aberant în relaţiile cu mediul.* – Iaşi: Edit. Junimea, 1970, -278 p.
7. Cosmovici, A., Caluschi, M., *Adolescentul şi timpul său liber.* – Iaşi: Edit. Junimea, 1985, -246 p.
8. Dragomirescu, V., *Psihosociologia comportamentului deviant.* – Bucureşti: Edit. Ştiinţifică şi Enciclopedică, 1976, -307 p.
9. *Dictionnaire LE ROBERT* / Red. A. Rey et J. Rey-Debove. – Paris: Société du nouveau littré, 1978, p. 361.
10. *Dicţionar de psihologie* // Coord. U. Şchiopu. – Bucureşti: Edit. Babel, 1997, p. p. 226-227.
11. *Dicţionar de psihiatrie şi de psihopatologie clinică* / Sub dir. J. Postel. – Bucureşti: Univers enciclopedic, 1998, p.184.
12. *Dicţionarul Explicativ al limbii Române.* – Bucureşti: Univers enciclopedic, 1996, p. p. 204, 210.
13. *Dicţionar rus-român* / Red. Principală a Enciclopediei şi ÎME – P „Logos”, Chişinău, 1992, p. 406.
14. Durkheim, E., *Regulile metodei sociologice.* – Bucureşti: Edit. Ştiinţifică, 1974.
15. Eysenck, H., *Behavior therapy and its critics* // Journal of behavior therapy and experimental psychiatry, 1970, V. I, p. p. 5-15.
16. Fonari, E., *Morala şi relaţiile morale* // Omul şi societatea. – Chişinău, 1995, p. p. 88-93.
17. Gelfand, D., Hartman, D., *Child behavior analysis and therapy.* – N.Y., 1975, X, -322 p.
18. Gâncota, N., *Dezvoltarea sferei afectiv-volitive la virsta scolară mică în diferite situaţii sociale de dezvoltare.* Autoreferat al tezei de doctor in psihologie. – Chişinău, 2003, -23 p.
19. Golu, P., Zlate, M., Verza, E., *Psihologia copilului*. – Bucureşti: Ed. Didactică şi Pedagogică, 1994, p. 161.
20. Hornby, A. S., Oxford Advanced Learner’s. *Dictionary of Current English.* – Oxford University Press, 1995, p. 318.
21. Iluţ, P.,*Valori, atitudini şi comportamente sociale.* – Iaşi: Polirom, 2004, -252 p.
22. Kaplan, H. B, *Deviant behavior in detense of self.* – N.Y.: Academic press, 1980, -255 p.
23. Krech, D., Crutchfield, R., Livson, N., *Elements of psychology* (trad. în rusă) // Вопросы психологии, 1981, № 6, с. с. 69-82.

24. Mitrofan, N., Zdrenghea, V., Butoi, T., *Psihologia judiciară.* – Bucureşti: „ŞANSA" – S. R. L., 1994, -259 p.
25. Mocreac, T., *Diagnosticarea şi diferenţierea copiilor cu insucces la învăţătură cauzat de reţinere în dezvoltarea psihică, delasare pedagogică, devieri comportamentale.* Autoreferat al tezei de doctor in psihologie. – Chişinău, 1998, -23 p.
26. Nedelcu, C., Murar, I., Bratu, A., Bantaş, A., *Dicţionar român-englez.* – Bucureşti: Teora, 2000, p. p. 241, 247.
27. Neculau, A., *Grupurile de adolescenţi.* – Iaşi: Edit. didactică şi pedagogică, 1976, -94 p.
28. O'Leary, K. D., Wilson, G. T., *Behavior therapy.* – N.Y., 1975, XY, -496 p.
29. Pălărie, V., *Psihologia devianţei: circumscrierea problemei* // Ştiinţa psihologică: progres, probleme şi perspective: Materialele Conferinţei Internaţionale de Psihologie, 7-8 octombrie 1994 / UPS „I. Creangă". – Chişinău, 1996, P. 89-92.
30. Perjan, C., *Dezvoltarea afectivităţii la copiii preşcolari educaţi în situaţii sociale de dezvoltare diferite.* Autoreferat al tezei de doctor în psihologie. – Chişinău, 2002, -23 p.
31. Platon, C., *Serviciul psihologic şcolar.* – Chişinău: Edit. Epigraf, 2001, -167 p.
32. Platon, C., *Introducere în psihodiagnostic.* – Chişinău: Edit. TEHNICA – INFO, 2003, -190 p.
33. Preda, V., *Profilaxia delincvenţei şi reitegrarea socială.* – Bucureşti: Edit. Ştiinţifică şi Enciclopedică, 1981, -124 p.
34. Racu, I., *Psihogeneza conştiinţei de sine în condiţii sociale diferite.* – Chişinău, 1997, -146 p.
35. Râşcanu, R., *Psihologia comportamentului deviant.* – Bucureşti: Edit. Universităţii Bucureşti, 1994, -144 p.
36. Rădulescu, S. M., *Anomie, devianţă şi patologie socială.* – Bucureşti: Edit. Hyperion XXI, 1991.
37. Rădulescu, S. M., *Devianţă, criminalitate, patologie socială.* – Bucureşti: Edit. Luminalex, 1999, -288 p.
38. Rădulescu, S. M., Banciu, D., *Introducere în sociologia delincvenţei juvenile.* – Bucureşti: Edit. medicală, 1990, -163 p.
39. Rădulescu, S. M., Piticariu, M., *Devianţă comportamentală şi boală psihică.* – Bucureşti: Edit. Academiei RSR, Bucureşti, 1989, -168 p.
40. Saharneanu, E., *Omul şi libertatea umană* // Omul şi societatea. – Chişinău, 1995, p. p. 31-38.
41. Saharneanu, E., *Conştiinţa, originea şi esenţa ei* // Omul şi societatea. – Chişinău, 1995, p. p. 38-44.
42. Sillamy, N., *Dicţionar de psihologie.* – Bucureşti: Univers enciclopedic, 1996, p. 74.
43. Simmons, J. L., *Public Stereotypes of Deviants* // Social Problems, 13, no. 2 (Fall), 1965, P. 223-232.
44. Străchinaru, I., *Devierile de conduită la copii.* – Bucureşti: Edit. didactică şi pedagogică, 1969, -319 p.
45. Seche, L., Seche, M., Preda, I., *Dicţionar de sinonime.* – Bucureşti: Edit. Ştiinţifică şi Enciclopedică, 1989, p. 97.
46. Ţâbuleac, A., *Implicaţiile activităţii muzicale în constituirea orientărilor valorice ale adolescenţilor.* Teza de doctor in psihologie – Chişinău, 2002, -150 p.

47. Vârlan, M., *Problema comportamentului deviant la preadolescenţii contemporani.* Autoreferat al tezei de doctor în psihologie. – Chişinău, 2003, -23 p.
48. Vlad, T., Vlad, C., *Psihologia si psihopatologia comportamentului.* – Bucureşti: Edit. militară, 1978, -324 p.
49. Wilson, G. T., *Annual review of behavior therapy.* - N.Y., 1973, -412 p.
50. Zbârnea, A., *Cauzele familiale ale devierilor de comportament la minori* // Probleme ale ştiinţilor socio-umane şi modernizării învăţământului: Conferinţa ştiinţifică anuală a UPS „I. Creangă" (3-4 martie 1999). – Chişinău, 1999, P.86-87.

***

51. Абульханова-Славская К. А. *Деятельность и психология личности.* – М., 1980, -335 с.
52. Алемаскин М. М. *Проблемы воспитания «трудных» подростков* // Советская педагогика, 1966, № 10, с. с. 26-33.
53. Амбрумова А. Г., Тихоненко В. А., Бергельсон Л. Л. *Социально-психологическая дезадаптация личности и профилактика суицида* // Вопросы психологии, 1981, № 4, с. с. 91-102.
54. Асмолов А. Г., и др. *О некоторых перспективах исследования смысловых образований личности* // Вопросы психологии, 1979, № 4, с. с. 35-46.
55. Белкин А. С. *Отклонения в поведении школьников.* – Свердловск, 1973, -138 с.
56. Бедер Я. *Психологическая коррекция недостатков саморегуляции у детей с задержками развития* // Вопросы психологии, 1983, № 4, с. с. 70-71.
57. Блейхер В. М., Бурлачук Л. Ф. *Психологическая диагностика интеллекта и личности.* – Киев: «Вища школа», 1978, с. с. 129-135.
58. Божович Л. И. *Личность и ее формирование в детском возрасте.* – М., 1968, -464 с.
59. Божович Л. И. *Этапы формирования личности в онтогенезе* // Вопросы психологии, 1979, № 4, с. с. 23-34.
60. Валицкас Г. К., Гиппенрейтер Ю. Б. *Самооценка у несовершеннолетних правонарушителей* // Вопросы психологии, 1989, № 1, с. с. 45-54.
61. Валлон А. *Психическое развитие ребенка.* – М.: Просвещение, 1967, -196 с.
62. Васильев В. Л. *Юридическая психология.* – М.: Юридическая литература, 1991, -462 с.
63. *Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков* / Под ред. Д. Б. Эльконина и Т. В. Драгуновой. – М.: Просвещение, 1967, -360 с.
64. Выготский Л. С. *К вопросу о динамике детского характера* // Собр. соч.: В 6-ти т. – М.: Педагогика, 1983, Т. 5, с. с. 153-165.
65. Выготский Л. С. *Развитие трудного ребенка и его изучение* // Собр. соч.: В 6-ти т. – М.: Педагогика, 1983, Т. 5, с. с. 175-180.
66. Выготский Л. С. *Основы дефектологии* / Собр. соч.: В 6-ти т. – М.: Педагогика, 1983, Т. 5, -386 с.
67. Выготский Л. С. *История развития высших психических функций* // Собр. соч.: В 6-ти т. – М.: Педагогика, 1983, Т. 3, с. с. 5-328.
68. Выготский Л. С. *Проблема возраста* // Собр. соч.: В 6-ти т. – М.: Педагогика, 1984, Т. 4, с. с. 244-268.

69. Гилинский Я. И. *Социология девиантного поведения и социального контроля* // *Социология в России* / Под ред. В. А. Ядова. – М., 1998, с. с. 587-609.
70. Гилинский Я. И. *Творчество: норма или отклонение?* // Социологические исследования, 1990, № 2, с. с. 41-49.
71. Гилинский Я. И. *Криминология. Теория, история, эмпирическая база, социальный контроль.* – СПб., 2002, -377 с.
72. Гилинский Я. И. *Девиантность, преступность, социальный контроль* // Избранные статьи. – СПб.: Юридический Центр Пресс, 2004, -322 с.
73. Годфруа Ж. *Что такое психология*: В 2-х т.: Пер. с франц. – М.: Мир, 1992, -376 с.
74. Гоштаутас А. Б. *Методика М. Рокича для выявления ценностных ориентаций* // Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности. – Л., 1979, с. с. 208-209.
75. Гримак Л. П. *Резервы человеческой психики* // Введение в психологию активности. – М.: Политиздат, 1987, -286 с.
76. Давыдов В. В. *Психическое развитие в младшем школьном возрасте* // Возрастная и педагогическая психология. / Под ред. А. В. Петровского. – М.: Просвещение, 1979, с. с. 69-101.
77. Давыдов В. В., Эльконин Д. Б., Маркова А. К. *Основные вопросы современной психологии детей младшего школьного возраста* // Проблемы общей, возрастной и педагогической психологии / Под ред. В. В. Давыдова. – М., 1978, с. с. 180-205.
78. Давыдов В. В. *Генезис и развитие личности в детском возрасте* // Вопросы психологии, 1992, № 1, с. с. 22-33.
79. Додонов Б. И. *О системе «личность»* // Вопросы психологии, 1985, № 5, с. с. 36-45.
80. Донцов И. А. *Самовоспитание личности: Философско-этические проблемы.* – М.: Политиздат, 1984, -285 с.
81. Драгунова Т. В. *Психологические особенности подростка* // Возрастная и педагогическая психология. / Под ред. А. В. Петровского. – М.: Просвещение, 1979, с. с. 101-146.
82. Заика Е. В., Крейдун Н. П., Ячина А. С. *Психологическая характеристика личности подростков с отклоняющимся поведением* // Вопросы психологии, 1990, № 4, с. с. 83-90.
83. Запорожец А. В. *Значение ранних периодов детства для формирования детской личности* // Принцип развития в психологии / Под ред. Л. И. Анцыферовой. – М., 1978, с. с. 243-267.
84. Змановская Е. В. *Девиантология: Психология отклоняющегося поведения.* – М.: Издательский центр «Академия», 2004, -288 с.
85. Зюбин Л. М. *О природе асоциального поведения несовершеннолетних* // Вопросы психологии, 1973, № 4, с. с. 59-63.
86. *Игры – Обучение, Тренинг, Досуг...* / Под ред. В. В. Петрусинского // В четырех книгах. – М.: Новая школа, 1994, -368 с.
87. Исаев Д. Н. *Умственная отсталость у детей и подростков.* – СПб.: Речь, 2003, -391 с.

88. Каган В. Е. *Психогенные формы школьной дезадаптации* // Вопросы психологии, 1984, № 4, с. с. 89-95.
89. Кемпинский А. *Психопатология неврозов.* – Варшава, 1975, -399 с.
90. Ковалев В. В. *Психиатрия детского возраста.* – М., 1979, -608 с.
91. Ковалев В. В. *Социально – психиатрический аспект проблемы девиантного поведения у детей и подростков* // Нарушения поведения у детей и подростков. – М., 1981, с. с. 11-23.
92. Козлов Н. И. *Лучшие психологические игры и упражнения.* – Екатеринбург: АРД ЛТД, 1997, -144 с.
93. Козлов Н. И. *Философские сказки для обдумывающих житье, или Веселая книга о свободе и нравственности.* – 2-е изд., – М.: Новая школа, 1996, - 384 с.
94. Кон И. С. *Психология юношеского возраста.* – М., 1979, -175 с.
95. Кондратьева И. И. *Планирование своей деятельности младшими школьниками* // Вопросы психологии, 1990, № 4, с. с. 47-55.
96. Кондрашенко В. Т. *Девиантное поведение у подростков: социально-психологические и психиатрические аспекты.* – Минск: «Беларусь», 1988, -207 с.
97. Конопкин О. А. *Психологические механизмы саморегуляции деятельности.* – М., 1980, -256 с.
98. Конопкин О. А., Моросанова В. И. *Стилевые особенности саморегуляции деятельности* // Вопросы психологии, 1989, № 5, с. с. 18-26.
99. Конопкин О. А. *Функциональная структура саморегуляции деятельности и поведения* // Психология личности в социалистическом обществе. – М., 1989, с. с. 158-172.
100. *Краткий психологический словарь* / Под ред. А. В. Петровского и М. Г. Ярошевского. – М.: Изд-во полит. лит-ры, 1985, с. с. 224-225.
101. *«Кроссворды» для руководителя* / Сост. И. В. Липсиц. – М.: «Дело», 1992, с. с. 143-152.
102. Кудрявцев И. А., Лавринович А. Н. *Особенности регуляции мышления при патологии характера* // Вопросы психологии, 1986, № 4, с. с. 155-162.
103. Кузнецова Г. И., Харченко В. Д. *Психологические особенности недисциплинированности подростков* // Вопросы психологии, 1981, № 6, с. с. 138-144.
104. Кулагина И. Ю. *Личность школьника от задержки психического развития до одаренности.* – М.: ТЦ «Сфера», 1999, -192 с.
105. Леонгард К. *Акцентуированные личности.* – Киев: Вища школа, 1981, -392 с.
106. Леонтьев А. Н. *Деятельность. Сознание. Личность.* – М., 1975, -304с.
107. Леонтьев Д. А. *Личность: человек в мире и мир в человеке* // Вопросы психологии, 1989, № 3, с. с. 11-21.
108. Липкина А. И. *Самооценка школьника.* – М.: «Знание», 1976, -64 с.
109. Лисина М. И. *Изучение развития и поведения детей.* – М., 1966.
110. Лисина М. И. *Общение со взрослыми у детей первых 7 лет жизни* // Проблемы общей, возрастной и педагогической психологии / Под ред. В. В. Давыдова. – М., 1978, с. с. 237-252.
111. Личко А. Е. *Подростковая психиатрия.* – Л., 1981, -336 с.
112. Личко А. Е. *Психопатии и акцентуации характера у подростков.* – Л.: Медицина, 1983, -310 с.

113. Ломов Б. Ф. *Человек и техника.* – Л.: ЛГУ, 1963, -266 с.
114. Лубовский Д. В. *О применении теста фрустрации Розенцвейга в школьной психодиагностике* // Вопросы психологии, 1990, № 3, с. с. 151-154.
115. *Лучшие психологические тесты для профотбора и профориентации* / Отв. ред. А. Ф. Кудряшов. – Петрозаводск, 1992, -540 с.
116. Максимова Н. Ю. *Диагностика и коррекция поведения трудных подростков* // Вопросы психологии, 1988, № 3, с. с. 93-99.
117. *Межличностное восприятие в группе* / Ред. Андреева Г. М., Донцов А. И. – М.: МГУ, 1981, -296 с.
118. Менделевич В. Д. *Новые проблемы психологии и психопатологии девиантного поведения в период социальных перемен* // Психиатрия и общество. Сборник научных работ, посвященные 80-летию ГНЦ ССП им. В. П. Сербского. – М.: ГЭОТАР-МЕД, 2001, с. с. 144-151.
119. Михайловская И. Б., Вершинина Г. В. *Трудные ступени: профилактика антиобщественного поведения.* – М.: «Просвещение», 1990, -142 с.
120. *Наш проблемный подросток* / Под ред. Л. А. Регуш. – СПб.: Изд-во «Союз», 1999, -144 с.
121. Невский И. А. *О трудных школьниках* // Советская педагогика, 1969, № 7, с. с. 51-62.
122. Немчин Т. А., Серебрякова Р. О., Мясищев В. Н. *Медицинская психология* // Вопросы психологии, 1983, с. с. 82-86.
123. Обухова Л. Ф. *Детская (возрастная) психология.* – М.: Российское педагогическое агентство, 1996, -374 с.
124. Осипова А. А. *Введение в теорию психокоррекции.* – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2000, -320 с.
125. Осницкий А. К. *Саморегуляция деятельности школьника и формирование активной личности.* – М.: Изд-во «Знание», 1986, -78 с.
126. Осницкий А. К. *Умения саморегуляции в профессиональном самоопределении учащихся* // Вопросы психологии, 1992, № 1-2, с. с. 52-59.
127. Петровский А. В. *Быть личностью.* – М.: Педагогика, 1990, -112 с.
128. Пиаже Ж. *Избранные психологические труды.* – М., 1969, -659 с.
129. Пилипейченко Ю. Г. *Внутренние преграды как смысловые детерминанты самосознания личности (на материале исследования личности несовершеннолетнего правонарушителя)*: канд. дис. – М., 1984, -201 с.
130. Платонов К. К. *Психоложия дистрактивэ* / Трад. дин л. русэ де А. Силвестру. – Кишинэу: Лумина, 1990, -261 п.
131. *Практическая психодиагностика* / Редактор-составитель Д. Я. Райгородский. – Самара: Изд. дом «Бахрах-М», 2001, с. с. 117-121.
132. Прихожан А. М., Юферева Г. И. *Об аффекте неадекватности у учащихся третьего и пятого классов* // Экспериментальные исследования по проблемам общей и педагогической психологии / Под ред. В. Н. Пушкина. – М., 1975, с. с. 82-107.
133. *Психологические условия и механизмы воспитания подростков* / Под ред. Д. И. Фельдштейна. – М., 1983, -160с.
134. *Психологический словарь* / Под ред. В. В. Давыдова, А. В. Запорожца, Б. Ф. Ломова и др. – М.: Педагогика, 1983, с. 260.

135. Ратинов А. Р., Ефремова Г. Х., Зудин В. В. *Опыт изучения правовых установок и ориентации преступников* // Психологическое изучение личности преступника: Методы исследования. – М., 1976, с. с. 153-185.
136. Ратинов А. Р., Константинова Н. Я., Собчик Е. М. *Самооценка преступников* // Личность преступника как объект психологического исследования. – М., 1979, с. с. 63-78.
137. Ришар Ж. Ф., *Ментальная активность. Понимание, рассуждение, нахождение решений.* – М.: Институт психологии РАН, 1998, -232с.
138. Розин В. М. *Психология для юристов.* – М.: Изд. группа «Форум» – «Инфра – М», 1997, -127 с.
139. Рубинштейн С. Л. *Бытие и сознание.* – М., 1967, -328 с.
140. Рубинштейн С. Л. *Проблемы общей психологии.* – М., 1973, -423 с.
141. Рубинштейн С. Я., Шницер И. Н. *Практическая помощь патопсихологов родителям* // Вопросы психологии, 1982, № 1, с. с. 91-98.
142. Самоукина Н. В. *Игры, в которые играют... Психологический практикум.* – Дубна: «Феникс», 1996, -160 с.
143. Сапожникова Л. С. *Воспитание нравственного поведения подростков* // Вопросы психологии, 1985, № 1, с. с. 50-56.
144. Славина Л. С. *Дети с аффективным поведением.* – М., 1966, -149 с.
145. Слободчиков В. И. *Становление рефлексивного сознания в раннем онтогенезе* // Проблемы рефлексии / Отв. ред. И. С. Ладенко. – Новосибирск: Наука, 1987, с. с. 60-68.
146. Слободчиков В. И., Цукерман Г. А. *Генезис рефлексивного сознания в младшем школьном возрасте* // Вопросы психологии, 1990, № 3, с. с. 25-36.
147. Смирнова Е. О. *Развитие воли и произвольности в раннем онтогенезе* // Вопросы психологии, 1990, № 3, с. с. 49-57.
148. Смирнова Е. О. *Психология ребенка.* – М.: Школа-Пресс, 1997, -383с.
149. Собчик Л. Н. *Введение в психологию индивидуальности.* – Москва: Институт Прикладной психологии, 2001, с. с. 237-247.
150. Степанский В. И. *Свойство субъектности как предпосылка личностной формы общения* // Вопросы психологии, 1991, № 5, с. с. 98-103.
151. *Трудные судьбы подростков – кто виноват?* - М.: Юридическая литература, 1991, -335с.
152. Устименко С. Ф. *Межличностные отношения трудных подростков* // Вопросы психологии, 1984, № 1, с. с. 27-33.
153. Ушаков Г. К. *Пограничные нервно-психические расстройства.* – М., 1978, -400 с.
154. Фельдштейн Д. И. *Психологические закономерности развития личности и решение актуальных задач воспитания* // Вопросы психологии, 1984, № 2, с. с. 43-51.
155. Фельдштейн Д. И. *Психологические особенности общественно полезной деятельности школьника* // Вопросы психологии, 1978, № 4, с. с. 158-164.
156. Фельдштейн Д. И. *Трудный подросток.* – Душанбе, 1972, -184 с.
157. Фельдштейн Д. И. *Формирование личности ребенка в подростковом возрасте.* – Душанбе, 1973, -138 с.

158. Фельдштейн Д. И. *Психологические проблемы общественно полезной деятельности как условия формирования личности подростка* // Вопросы психологии, 1980, № 4, с. с. 69-78.
159. Фельдштейн Д. И. *Особенности развития деятельности ребенка в онтогенезе* // Вопросы психологии, 1981, № 6, с. с. 36-46.
160. Фельдштейн Д. И. *Психологические основы общественно полезной деятельности подростков.* – М., 1982, -224 с.
161. Фельдштейн Д. И. *Психологические закономерности социального развития личности в онтогенезе* // Вопросы психологии, 1985, № 6, с. с. 26-30(37).
162. Фельдштейн Д. И. *Психология развития личности в онтогенезе.* – М.: Педагогика, 1989, -208 с.
163. *Философские проблемы теории адаптации* / Под ред. Г. И. Царегородцева. – М., 1975, -277 с.
164. Хомик В. С., Кроник А. А. *Отношение к времени: психологические проблемы ранней алкоголизации и отклоняющегося поведения* // Вопросы психологии, 1988, № 1, с. с. 98-106.
165. Чудновский В. Э. *Проблема субъективности в свете современных задач психологии воспитания* // Вопросы психологии, 1988, № 4, с. с. 15-25.
166. Эльконин Д. Б. *К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте* // Вопросы психологии, 1971, № 4, с. с. 6-20.
167. Эльконин Д. Б. *Психология игры.* – М., 1978, -304 с.
168. Эльконин Б. Д. *Кризис детства и основания проектирования форм детского развития* // Вопросы психологии, 1992, № 3-4, с. с. 7-13.

Glosar

Prevenţie / Profilaxie – acţiune amplă, cuprinzătoare, desfăşurată sistematic, ca o strategie de combatere şi de eradicare a cauzelor devierilor (E. Albu, 2002, p. 60).

Recuperare / Corecţie – totalitatea măsurilor de lichidare sau anulare a consecinţelor conduitei deviante, îndreptate atât asupra individului, cât şi asupra comunităţii sale sociale (V. Dragomirescu, 1976).

Comportament / Conduită – sistem orientat de acţiuni consecutiv înfăptuite care realizează contactul individului cu circumstanţele externe, mijlocesc atitudinea lui faţă de însuşirile mediului (В. В. Давыдов, А. В. Запорожец, Б. Ф. Ломов ş. a., 1983, p. 260);
– modalitate de a acţiona în anumite împrejurări sau situaţii; conduită, purtare, comportare (Dicţionarul explicativ al limbii române, 1996, p. 204).

Comportament deviant – este acel comportament, care face abatere de la normele relaţiilor interpersonale stabilite în microsocietate, de la normele şi cerinţele şcolare prescrise în Regulamentul instituţiei respective de învăţământ (E. Albu, 2002).

Personalitate – omul care se prezintă ca purtător autonom şi subiect al formelor concrete de atitudini umane faţă de lume (Д. А. Леонтьев,1989).

Subiectualitate – calitatea de a fi subiect, de a desfăşura acţiuni reieşind din propriile trebuinţe, utilizând propriile posibilităţi, creând diverse mijloace auxiliare pentru realizarea scopului, modificarea obiectului (В. И. Степанский, 1991).

Autoreglare – aptitudine complexă cu aspecte cognitive şi personalizate care presupune, pe de o parte, aptitudinea de a lansa scopuri şi de a găsi mijloace de realizare a acestora, de a modela condiţiile, planifica acţiunile, de a controla, a evalua şi corecta greşelile comportamentale (О. А. Конопкин, 1980; Ж. Ф. Ришар, 1998; Л. С. Сапожникова, 1985; Я. Бедер, 1983), iar pe de altă parte, atitudinea subiectuală, responsabilă faţă de propriile acţiuni şi fapte (А. К. Осницкий, 1992).

Neoformaţiuni psihologice – acel tip nou de structură a personalităţii şi a activităţii ei, acele modificări psihice şi sociale, care apar pentru prima

dată la această treaptă de vârstă şi care determină în esenţă conştiinţa copilului, atitudinile lui faţă de mediu, viaţa lui internă şi externă, întreaga lui dezvoltare în perioada dată (Л. С. Выготский, 1984, p. 248).

Reflexie – conştientizarea de către subiect a felului cum este el perceput şi apreciat de către alţii (Г. М. Андреева, А. И. Донцов, 1981).

Autoapreciere – atitudinea omului faţă de propriile aptitudini, posibilităţi, calităţi (А. И. Липкина, 1976).

Abrevieri

CT – Centrul de Triere

SCP – Spitalul Clinic de Psihiatrie

AE – Autoevaluarea sistemului autoreglator

E – Evaluarea sistemului autoreglator

Însuşirile sistemului autoreglator

LS – Lansarea de scopuri

MC – Modelarea condiţiilor

PA – Programarea acţiunilor

AR – Aprecierea rezultatelor

CR – Corectarea rezultatelor şi a modului de îndeplinire a acţiunilor

ARA – Asigurarea reglării în ansamblu

OA – Orânduirea (reglementarea) activităţii

DRA– Detalierea reglării acţiunilor

Pr.A – Prudenţa în acţiuni

CÎA – Caracterul încrezut al acţiunilor

IA – Iniţiativa în acţiuni

RPA – Realizarea în practică a acţiunilor

CCA – Caracterul conştient al acţiunilor

CCAF – Caracterul critic al acţiunilor şi faptelor

RAF – Responsabilitatea în activităţi şi fapte

AA – Autonomia sau dependenţa în acţiuni

Pl.A – Plasticitatea în acţiuni

IOP – Includerea obişnuinţelor pozitive în reglarea acţiunilor

PRA – Practicismul, stabilitatea în reglarea acţiunilor

CORA – Caracterul optim (adecvat) al reglării acţiunilor

GSIE – Gradul de supunere intervenţiilor educative

Anexa 1

Anchetă biografică

Numele, prenumele_____

Data şi anul naşterii_____Locul naşterii_____

Tata: Numele, prenumele_____

Anul naşterii_____Studiile_____

Profesia_____

Mama: Numele, prenumele_____

Anul naşterii_____Studiile_____

Profesia_____

1) Povestiți despre familia D-stră

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

2) V-ați schimbat vre-o dată locul de trai?

De unde?_____
Când?_____
Cu cine?_____

3) Enumerați activitățile preferate şi pasiunile D-stră

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

4) Numiți operele literare, filmele şi spectacolele D-stră preferate

_____
_____

5) Numiți persoanele cu care mențineți relații de prietenie, petreceți timpul liber, la care vă adresați după sfat, ajutor, susținere şi indicați cine sunt ele (părinți, cunoscuți, semeni)

6) Indicați acele perioade şi momente din viața D-stră pe care le considerați fericite şi pe acelea pe care le considerați nefericite

7) Relatați succint despre cele mai importante evenimente din viața D-stră

8) Ce reprezentări şi prognoze aveți privind viitorul D-stră? Cum vă închipuiți studiile, cariera, viața personală, timpul liber etc.?

Anexa 2

Fraze neterminate

Nume, prenume_____

1. Cred, că tatăl meu rareori_____
2. Dacă toți sunt împotriva mea, atunci_____
3. Viitorul mi se pare_____
4. Cred, că un prieten adevărat_____
5. Când eram mic_____
6. În comparație cu multe altele familia mea_____
7. Mama mea şi eu_____
8. Aşi fi făcut totul ca să uit_____
9. Dacă tatăl meu ar fi dorit_____
10. Cred, că sunt destul de apt pentru a _____
11. Contez pe_____
12. Nu-mi plac oamenii care_____
13. Cândva_____
14. Familia mea are o atitudine față de mine ca față de_____
15. Mama mea _____
16. Cea mai mare greşeală a mea a fost_____
17. Eu aşi fi dorit ca tatăl meu_____
18. Slăbiciunea mea cea mai mare constă în_____
19. Va veni ziua când_____
20. Cel mai mult îmi plac oamenii care_____
21. Dacă aşi deveni din nou mic_____
22. Majoritatea familiilor pe care le cunosc_____
23. Consider că majoritatea mamelor_____
24. Când eram mic mă simțeam vinovat dacă_____
25. Cred că tatăl meu_____
26. Când începe să nu-mi meargă, eu_____
27. Când voi fi adult_____
28. Când eu lipsesc prietenii mei_____
29. Cea mai vie amintire din copilărie este_____
30. Când eram mic familia mea_____
31. Eu o iubesc pe mama, dar_____
32. Cea mai rea faptă pe care am săvârşit-o este_____

Anexa 3

Valori terminale (scopuri)

_____**Viața activă** (plină de acțiuni, evenimente, sentimente şi emoții)
_____**Sănătate** (fizică şi psihică)
_____**Frumusețea naturii şi a artei** (a fi receptiv la frumosul din natură şi din artă)
_____**Bunăstare materială** (viața fără dificultăți materiale)
_____**Apreciere socială** (respectul celor din jur, a colectivului, a colegilor)
_____**Înțelepciunea vieții** (concluzii mature, rezonabile, minte trează, obținute prin experiență)
_____**Muncă interesantă**
_____**Dragoste** (relații apropiate spirituale şi fizice cu omul iubit)
_____**Prieteni buni, fideli**
_____**Cunoaştere** (posibilitatea de a-şi lărgi orizontul, cultura generală, studii, dezvoltare intelectuală)
_____**Viața productivă** (valorificare maximă a posibilităților, forțelor şi capacităților sale)
_____**Distracții** (lipsa obligațiunilor, petrecerea veselă şi uşoară a timpului)
_____**Viața familială fericită**
_____**Creație** (posibilitatea de a crea)
_____**Dezvoltare** (lucrul asupra propriei personalități, autoperfecționare fizică şi spirituală permanentă)
_____**Libertate** (independență în acțiuni şi gândire)
_____**Fericirea altora** (bunăstarea, dezvoltarea şi perfecționarea altor persoane, a poporului, a umanității în general)
_____**Încredere în sine** (armonie interioară, liber de contradicții interne, de îndoieli)

Valori instrumentale (mijloace)

_____**Autocontrol** (stăpânire de sine, autodisciplină)
_____**Voință** (a nu se teme de greutăți, a fi perseverent)
_____**Viziuni largi** (a înțelege un alt punct de vedere, a respecta obiceiurile, gusturile, obişnuințele altora)
_____**Eficacitate în activitate** (hărnicie, productivitate în muncă)
_____**Curaj în susținerea opiniei proprii, a convingerilor sale**
_____**Toleranță** (a fi atent față de opiniile şi convingerile altora, a şti să ierți greşelile şi rătăcirile altora)
_____**Onestitate** (sinceritate, dragoste pentru adevăr)
_____**Delicatețe** (atitudine grijulie față de alții)
_____**Acuratețe** (priceperea de a menține în ordine lucrurile sale, ordine în afaceri)
_____**Exigențe înalte** (cerințe şi aspirații înalte în viață)
_____**Executivitate** (disciplină în muncă)
_____**Intransigență față de neajunsurile sale şi a altora**
_____**Studii** (cultură generală înaltă, cunoştințe)
_____**Educație** (maniere alese)
_____**Plin de viață, cu simțul umorului**
_____**Independență** (capacitatea de a acționa independent, hotărât)
_____**Responsabilitate** (simțul datoriei, capacitatea de a-şi onora promisiunile)
_____**Raționalism** (priceperea de a gândi logic şi real, decizii raționale şi bine gândite)

Anexa 4

Chestionarul "Autoreglarea"

Evaluând autoreglarea subiectului (elevului) _____
răspundeți la fiecare afirmație cu: *"da", "probabil da", "nu", "probabil nu"*.

Lansarea de scopuri

1. Este apt de a se apuca de lucru fără a i se aminti.
2. Îşi planifică, îşi organizează lucrul şi treburile sale.
3. Poate îndeplini însărcinarea primită.
4. E nevoie să i se amintească că lucrul trebuie dus până la capăt.
5. Nu-şi planifică, insuficient îşi organizează lucrul şi treburile sale.
6. Nu îndeplineşte însărcinările din cauză că se distrage de la ele.

Modelarea condiţiilor

1. Analizează bine condițiile.
2. Ia în seamă dificultățile posibile.
3. Poate delimita principalul de secundar.
4. Nu analizează condițiile.
5. Nu ține cont de dificultățile posibile.
6. Nu pate delimita principalul de secundar.

Programarea acțiunilor

1. În majoritatea cazurilor alege calea corectă de soluționare a problemei.
2. Corect îşi planifică lucrul şi activitățile sale.
3. Pe diferite căi încearcă să soluționeze problemele.
4. Alege căi ineficiente de soluționare a problemelor.
5. Nu-şi poate planifica lucrul şi activitățile sale.
6. Nu încearcă să soluționeze problemele pe diferite căi.

Aprecierea rezultatelor

1. Singur învinge greutățile ce apar.
2. Rareori comite greşeli, îşi poate aprecia corectitudinea acțiunilor.
3. Repede îşi depistează greşelile.
4. Nu învinge dificultățile fără ajutorul altora.
5. Deseori comite greşeli în lucru, deseori le repetă.
6. Greu îşi depistează greşelile în lucrul său.

Corectarea rezultatelor şi a modului de îndeplinire a acţiunilor

1. Repede găseşte noi soluții.
2. Repede îşi corectează greşelile.
3. Nu repetă greşelile comise anterior.
4. Cu greu găseşte noi soluții.
5. Cu mult efort şi timp îndelungat îşi corectează greşelile.
6. Repetă unele şi aceleaşi greşeli.

Asigurarea reglării în ansamblu

1. Îşi chibzuieşte treburile şi faptele.
2. Duce la bun sfârşit însărcinările dificile.
3. Face față misiunilor fără ajutor din exterior.

4. Deseori, procedează nechibzuit, impulsiv.
5. Nu face față însărcinărilor dificile.
6. Fără ajutor nu duce la bun sfârşit însărcinările.

Orânduirea (reglementarea) activităţii

1. Îi place ordinea.
2. Din timp ştie ce va face.
3. Îi este caracteristică acurateţea şi consecutivitatea.
4. Nu-i place ordinea.
5. Deseori nu ştie din timp ce va face.
6. Nu-i sunt caracteristice acurateţea şi consecutivitatea.

Detalierea reglării acţiunilor

1. Chibzuieşte toate amănuntele.
2. Frecvent comite greşeli din cauză că nu înțelege esența însărcinării, deşi chibzuieşte toate detaliile.
3. Este străduitor, deşi deseori nu îndeplineşte însărcinările.
4. Se limitează doar la impresii şi informaţii de ordin general.
5. Frecvent comite greşeli din cauză că nu chibzuieşte amănuntele, detaliile.
6. Nu prea este străduitor, dar însărcinările le îndeplineşte.

Prudența în acțiuni

1. Înainte de a începe lucrul timp îndelungat face pregătiri.
2. Evită riscul.
3. Mai întâi chibzuieşte, apoi face.
4. Începe lucrul fără pregătiri.
5. Deseori riscă, caută aventuri.
6. Mai întâi face, apoi se gândeşte.

Caracterul încrezut al acțiunilor

1. Ia decizii fără şovăieli.
2. Este încrezut de sine.
3. Acționează hotărât, insistent.
4. Ia decizii după ezitare, şovăieli.
5. Deseori nu are încredere în forțele proprii.
6. Este nehotărât, obstacolele mici îl stopează.

Inițiativa în acțiuni

1. Este întreprinzător, hotărât
2. Este activ.
3. Este lider.
4. Este nehotărât.
5. Este pasiv, nepăsător.
6. Este condus.

Realizarea în practică a acțiunilor

1. Realizează aproape tot ce planifică.
2. Duce până la capăt lucrul început.
3. Preferă nu să discute ci să acționeze.
4. Planifică multe, dar face puține.

5. Rareori duce până la capăt lucrul început.
6. Preferă nu să acționeze ci să discute.

Caracterul conştient al acţiunilor

1. Chibzuieşte asupra treburilor şi faptelor sale.
2. Îşi analizează greşelile şi insuccesele.
3. Îşi planifică treburile, îşi calculează forţele.
4. Acționează "din mers", fără a medita.
5. Nu-şi analizează greşelile.
6. Aproape nimic nu planifică, nu-şi calculează forţele.

Caracterul critic al acţiunilor şi faptelor

1. Ia în seamă observațiile.
2. Rareori repetă una şi aceeaşi greşeală.
3. Îşi cunoaşte neajunsurile.
4. Nu ia în considerație observațiile.
5. Deseori repetă una şi aceeaşi greşeală.
6. Nu vrea să-şi cunoască şi să-şi corecteze neajunsurile.

Responsabilitatea în activități şi fapte

1. Întotdeauna verifică corectitudinea lucrului îndeplinit.
2. Se străduie să ducă lucrul până la capăt.
3. Se străduie să obțină rezultate mai bune.
4. Nu verifică corectitudinea rezultatelor mai bune.
5. Deseori lasă lucrul baltă, nefinisându-l.
6. Rezultatul nu-l interesează – principalul e să termine mai repede lucrul.

Autonomia sau dependența în acțiuni

1. Acționează independent, puțin se sfătuie cu alții.
2. Preferă singur să învingă dificultățile.
3. Poate lua decizii independent de alții.
4. Despre treburile şi greutățile lui ştiu aproape toți.
5. Mereu mizează pe prieteni, pe ajutorul lor.
6. Acționează după principiul: cum fac toți, aşa fac şi eu.

Plasticitatea în acțiuni

1. Îi place schimbarea activităților.
2. Uşor trece de la o activitate la alta.
3. Se orientează bine în condițiile noi.
4. Îi place uniformitatea în activități.
5. Cu greu trece de la o activitate la alta.
6. Se orientează rău în condițiile noi.

Includerea obişnuinţelor pozitive în reglarea acţiunilor

1. Îi este caracteristică acuratețea.
2. Este atent.
3. Este asiduu.
4. Este lipsit de acurateţe.
5. Este neatent.
6. Este lipsit de asiduitate.

Practicismul, stabilitatea în reglarea acţiunilor

1. De obicei învinge insuccesele şi greşelile.
2. Insuccesul îl activează.
3. Se străduie să clarifice cauzele insucceselor.
4. Poate corecta greşeala dacă cineva îl liniştește.
5. Insuccesele îl derutează repede.
6. Este indiferent față de cauzele insucceselor.

Caracterul optim (adecvat) al reglării acţiunilor

1. Îşi poate mobiliza eforturile.
2. Cântăreşte tot ce este „pro” şi „contra”.
3. Se străduie să se conducă de reguli.
4. Cu greu se mobilizează pentru îndeplinirea însărcinării.
5. Procedează nechibzuit, impulsiv.
6. Nu respectă regulile.

Gradul de supunere intervenţiilor educative

1 Întotdeauna ține cont de părerea altora.
2 Nu este dificil de a-l convinge în ceva.
3 Ia în seamă observațiile.
4 Nu ține cont de părerea celor din jur.
5 E dificil de a-l convinge în ceva.
6 Nu ia în seamă observațiile.

Anexa 4 (continuare)

Chestionarul „Autoreglarea”

Răspundeți la fiecare afirmație, folosind varianta care vi se potrivește în cea mai mare măsură din cele patru posibile: *„da”, „probabil da”, „nu”, „probabil nu”*.

Lansarea de scopuri

1. Sunt apt de a mă apuca de lucru fără a mi se aminti.
2. Îmi planific, îmi organizez lucrul şi treburile mele.
3. Pot îndeplini însărcinarea primită.
4. E nevoie să mi se amintească că lucrul trebuie dus până la capăt.
5. Nu-mi planific, insuficient îmi organizez lucrul şi treburile mele.
6. Nu îndeplinesc însărcinările din cauză că mă distrag de la ele.

Modelarea condiţiilor

1. Analizez bine condițiile.
2. Iau în seamă dificultățile posibile.
3. Pot delimita principalul de secundar.
4. Nu analizez condițiile.
5. Nu țin cont de dificultățile posibile.
6. Nu pot delimita principalul de secundar.

Programarea acţiunilor

1. În majoritatea cazurilor aleg calea corectă de soluționare a problemei.
2. Corect îmi planific lucrul şi activitățile mele.
3. Încerc să soluționez problemele pe diferite căi.
4. Aleg căi ineficiente de soluționare a problemelor.
5. Nu-mi pot planifica lucrul şi activitățile.
6. Nu încerc să soluționez problemele pe diferite căi.

Aprecierea rezultatelor

1. Singur înving greutățile ce apar.
2. Rareori comit greşeli, îmi pot aprecia corectitudinea acțiunilor.
3. Repede îmi depistez greşelile.
4. Nu înving greutățile fără ajutorul altora.
5. Deseori comit greşeli în lucru, deseori le repet.
6. Greu îmi depistez greşelile în lucrul meu.

Corectarea rezultatelor şi a modului de îndeplinire a acţiunilor

1. Repede găsesc noi soluții.
2. Repede îmi corectez greşelile.
3. Nu repet greşelile comise anterior.
4. Cu greu găsesc noi soluții.
5. Cu mult efort şi timp îndelungat îmi corectez greşelile.
6. Repet unele şi aceleaşi greşeli.

Asigurarea reglării în ansamblu

1. Îmi chibzuiesc treburile şi faptele.
2. Duc la bun sfârşit însărcinările dificile.
3. Fac față misiunilor fără ajutor din exterior.

4. Deseori procedez nechibzuit, impulsiv.
5. Nu fac față însărcinărilor dificile.
6. Fără ajutor nu duc la bun sfârşit însărcinările.

Orânduirea (reglementarea) activităţii

1. Îmi place ordinea.
2. Din timp ştiu ce voi face.
3. Îmi este caracteristică acurateţea şi consecutivitatea.
4. Nu-mi place ordinea.
5. Deseori nu ştiu din timp ce voi face.
6. Nu-mi sunt caracteristice acurateţea şi consecutivitatea.

Detalierea reglării acţiunilor

1. Chibzuiesc toate amănuntele.
2. Frecvent comit greşeli din cauză că nu înțeleg esența însărcinării, deşi chibzuiesc toate detaliile.
3. Sunt străduitor, deşi deseori nu îndeplinesc însărcinările.
4. Mă limitez doar la impresii şi informaţii de ordin general.
5. Frecvent comit greşeli din cauză că nu chibzuiesc amănuntele, detaliile.
6. Nu prea sunt străduitor, dar însărcinările le îndeplinesc.

Prudența în acțiuni

1. Înainte de a începe luctu timp îndelungat fac pregătiri.
2. Evit riscul.
3. Mai întâi chibzuiesc, apoi fac.
4. Încep luctu fără pregătiri.
5. Deseori risc, caut aventuri.
6. Mai întâi fac, apoi mă gândesc.

Caracterul încrezut al acțiunilor

1. Iau decizii fără şovăieli.
2. Sunt încrezut.
3. Acționez hotărât, insistent.
4. Iau decizii după ezitare, şovăieli.
5. Deseori nu am încredere în forțele proprii.
6. Sunt nehotărât, obstacolele mici mă stopează.

Inițiativa în acțiuni

1. Sunt întreprinzător, hotărât.
2. Sunt activ.
3. Sunt lider.
4. Sunt nehotărât.
5. Sunt pasiv, nepăsător.
6. Sunt condus de alții.

Realizarea în practică a acțiunilor

1. Realizez aproape tot ce planific.
2. Duc până la capăt lucrul început.
3. Prefer să acționez, nu să discut.
4. Planific multe, dar fac puține.

5. Rareori duc până la capăt lucrul început.
6. Prefer să discut, nu să acționez.

Caracterul conştient al acţiunilor

1. Chibzuiesc asupra treburilor şi faptelor mele.
2. Îmi analizez greşelile şi insuccesele.
3. Îmi planific treburile, îmi calculez forțele.
4. Acționez „din mers”, fără a medita.
5. Nu-mi analizez greşelile.
6. Aproape nimic nu planific, nu-mi calculez forțele.

Caracterul critic al acţiunilor şi faptelor

1. Iau în seamă observațiile.
2. Rareori repet una şi aceeaşi greşeală.
3. Îmi ştiu neajunsurile.
4. Nu iau în considerație observațiile.
5. Deseori repet una şi aceeaşi greşeală.
6. Nu vreau să-mi cunosc şi să-mi corectez neajunsurile.

Responsabilitatea în activităţi şi fapte

1. Întotdeauna verific corectitudinea lucrului îndeplinit.
2. Mă strădui să duc lucrul până la capăt.
3. Mă strădui să obțin rezultate mai bune.
4. Nu verific corectitudinea rezultatelor, acțiunilor îndeplinite.
5. Deseori las lucrul baltă, nu-l duc până la capăt.
6. Rezultatul nu mă interesează – principalul e să termin mai repede lucrul.

Autonomia sau dependenţa în acţiuni

1. Acționez independent, puțin mă sfătui cu alții.
2. Prefer singur să înving greutățile.
3. Pot lua decizii independent de alții.
4. Despre treburile şi greutățile mele ştiu aproape toți.
5. Mereu mizez pe prieteni, pe ajutorul lor.
6. Acționez după principiul: cum fac toți, aşa fac şi eu.

Plasticitatea în acțiuni

1. Îmi place schimbarea activităților.
2. Uşor trec de la o activitate la alta.
3. Mă orientez bine în condițiile noi.
4. Îmi place uniformitatea în activități.
5. Cu greu trec de la o activitate la alta.
6. Mă orientez rău în condițiile noi.

Includerea obişnuinţelor pozitive în reglarea acţiunilor

1. Îmi este caracteristică acuratețea.
2. Sunt atent.
3. Sunt asiduu.
4. Sunt lipsit de acurateţe.
5. Sunt neatent.
6. Sunt lipsit de asiduitate.

Practicismul, stabilitatea în reglarea acţiunilor

1. De obicei înving insuccesele şi greşelile.
2. Insuccesul mă activează.
3. Mă strădui să clarific cauzele insucceselor.
4. Pot corecta greşeala dacă cineva mă linişteşte.
5. Insuccesele mă derutează repede.
6. Sunt indiferent faţă de cauzele insucceselor.

Caracterul optim (adecvat) al reglării acţiunilor

1. Îmi pot mobiliza eforturile.
2. Cântăresc tot ce este „pro" şi „contra".
3. Mă strădui să mă conduc de reguli.
4. Cu greu mă mobilizez pentru îndeplinirea însărcinării.
5. Procedez nechibzuit, impulsiv.
6. Nu respect regulile.

Gradul de supunere intervenţiilor educative

1. Întotdeauna ţin cont de părerea altora.
2. Nu este dificil de a mă convinge în ceva.
3. Iau în seamă observaţiile.
4. Nu ţin cont de părerea celor din jur.
5. E dificil de a mă convinge în ceva.
6. Nu iau în seamă observaţiile.

Anexa 5. Frecvența depăşirii trăsăturilor de valoarea 120 la subiecții de la CT

Nr. d/o	Trăsăturile de personalitate	Frecvența plasării trăsăturii după intensitate pe poziția:								Nr. total de depăşiri
		I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	
1	Emotivitate simplă	1	1	0	3	0	0	0	0	5
2	Psihastenie, obsesii	1	2	1	1	1	0	0	0	6
3	Tendințe schizoide	4	4	2	0	0	0	0	0	10
4	Tendințe paranoide	3	2	4	1	1	0	0	0	11
5	Tendințe depresive şi ipohondrice	0	0	1	0	0	0	0	0	1
6	Tendințe impulsive şi epileptoide	0	0	1	1	1	0	0	0	3
7	Tendințe instabile	6	3	3	0	0	0	0	0	12
8	Tendințe antisociale (egocentrice)	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Frecvența depăşirii trăsăturilor de valoarea 120 la subiecții de la SCP

Nr. d/o	Trăsăturile de personalitate	Frecvența plasării trăsăturii după intensitate pe poziția:								Nr. total de depăşiri
		I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	
1	Emotivitate simplă	0	0	0	0	2	1	3	0	6
2	Psihastenie, obsesii	5	0	2	0	1	3	0	0	11
3	Tendințe schizoide	3	0	4	2	0	0	1	0	10
4	Tendințe paranoide	0	2	0	5	2	1	1	0	11
5	Tendințe depresive şi ipohondrice	3	3	0	1	1	0	0	0	8
6	Tendințe impulsive şi epileptoide	0	4	2	2	2	0	0	0	10
7	Tendințe instabile	0	2	3	0	0	1	0	0	6
8	Tendințe antisociale (egocentrice)	0	0	0	0	0	0	0	2	2

Frecvența depăşirii trăsăturilor de valoarea 120 la subiecții clasei a IX-a

Nr. d/o	Trăsăturile de personalitate	Frecvența plasării trăsăturii după intensitate pe poziția:								Nr. total de depăşiri
		I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	
1	Emotivitate simplă	2	1	1	2	2	1	0	0	9
2	Psihastenie, obsesii	6	4	3	1	0	0	0	0	14
3	Tendințe schizoide	1	1	0	1	2	0	0	0	5
4	Tendințe paranoide	3	2	1	1	1	1	0	0	9
5	Tendințe depresive şi ipohondrice	1	0	4	4	3	0	0	0	12
6	Tendințe impulsive şi epileptoide	0	4	2	0	1	1	0	0	8
7	Tendințe instabile	6	6	3	1	0	0	0	0	16
8	Tendințe antisociale (egocentrice)	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Anexa 5 (continuare). Frecvența depăşirii trăsăturilor de valoarea 120 la subiecții clasei a X-a

Nr. d/o	Trăsăturile de personalitate	Frecvența plasării trăsăturii după intensitate pe poziția:								Nr. total de depăşiri
		I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	
1	Emotivitate simplă	7	5	0	2	0	0	0	0	14
2	Psihastenie, obsesii	6	4	0	2	0	0	1	0	13
3	Tendințe schizoide	0	0	1	0	0	0	0	0	1
4	Tendințe paranoide	1	2	0	1	0	0	0	0	4
5	Tendințe depresive şi ipohondrice	1	0	1	1	0	0	0	0	3
6	Tendințe impulsive şi epileptoide	7	3	1	0	0	1	0	0	12
7	Tendințe instabile	5	4	4	1	0	0	0	0	14
8	Tendințe antisociale (egocentrice)	0	0	0	0	1	0	0	0	1

Frecvența depăşirii trăsăturilor de valoarea 120 la subiecții clasei a XI-a

Nr. d/o	Trăsăturile de personalitate	Frecvența plasării trăsăturii după intensitate pe poziția:								Nr. total de depăşiri
		I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	
1	Emotivitate simplă	5	1	3	0	0	0	0	0	9
2	Psihastenie, obsesii	3	1	1	0	0	0	0	0	5
3	Tendințe schizoide	0	0	0	0	1	0	0	0	1
4	Tendințe paranoide	1	0	0	0	0	1	0	0	2
5	Tendințe depresive şi ipohondrice	1	1	0	1	0	0	0	0	3
6	Tendințe impulsive şi epileptoide	1	3	0	0	0	0	0	1	5
7	Tendințe instabile	5	1	2	0	0	0	0	0	8
8	Tendințe antisociale (egocentrice)	0	0	0	0	0	0	1	0	1

Anexa 6. Frecvența depășirii trăsăturilor caracterologice de valoarea 12 la subiecții CT

Nr. d/o	Tipurile	Frecvența plasării trăsăturii după intensitate pe poziția:										Nr. total de depășiri
		I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	
1	Demonstrativ	0	2	0	0	1	0	1	0	0	0	4
2	Hiperexact	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	2
3	Hiperperseverent	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	2
4	Nestăpînit	3	3	2	1	0	0	0	0	0	0	9
5	Hipertim	2	1	0	0	0	0	0	0	0	0	3
6	Distimic	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
7	Ciclotimic	4	2	3	1	1	0	0	0	0	0	11
8	Exaltat	1	4	3	2	0	0	0	0	0	0	10
9	Anxios	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	2
10	Emotiv	4	2	1	1	0	1	0	0	0	0	9

Frecvența depășirii trăsăturilor caracterologice de valoarea 12 la subiecții de la SCP

Nr. d/o	Tipurile	Frecvența plasării trăsăturii după intensitate pe poziția:										Nr. total de depășiri
		I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	
1	Demonstrativ	0	0	0	0	0	3	2	0	0	0	5
2	Hiperexact	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
3	Hiperperseverent	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1
4	Nestăpînit	5	1	3	1	0	0	0	0	0	0	10
5	Hipertim	0	1	0	0	0	2	0	1	0	0	4
6	Distimic	3	1	5	2	0	0	0	0	0	0	11
7	Ciclotimic	0	1	0	0	2	0	1	0	0	0	4
8	Exaltat	3	4	2	2	0	0	0	0	0	0	11
9	Anxios	0	0	0	3	1	0	2	0	0	0	6
10	Emotiv	0	3	1	3	3	0	0	0	0	0	10

Frecvența depășirii trăsăturilor caracterologice de valoarea 12 la subiecții clasei a IX-a

Nr. d/o	Tipurile	Frecvența plasării trăsăturii după intensitate pe poziția:										Nr. total de depășiri
		I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	
1	Demonstrativ	3	0	0	0	2	0	0	0	0	0	5
2	Hiperexact	2	1	0	1	0	0	1	0	0	0	5
3	Hiperperseverent	1	1	0	0	1	0	0	1	0	0	4
4	Nestăpînit	6	3	3	0	0	0	0	0	0	0	12
5	Hipertim	4	4	0	0	0	1	0	0	0	0	9
6	Distimic	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
7	Ciclotimic	3	4	5	0	0	0	0	0	0	0	12
8	Exaltat	1	2	3	3	0	1	0	0	0	0	10
9	Anxios	2	2	2	2	0	1	0	0	0	0	9
10	Emotiv	1	2	0	2	1	0	0	0	0	0	6

Anexa 6 (continuare). Frecvența depășirii trăsăturilor caracterologice de valoarea 12 la subiecții clasei a X-a

Nr. d/o	Tipurile	Frecvența plasării trăsăturii după intensitate pe poziția:										Nr. total de depășiri
		I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	
1	Demonstrativ	4	0	1	0	1	0	0	0	0	0	6
2	Hiperexact	2	5	0	1	0	0	0	0	0	0	8
3	Hiperperseverent	2	2	1	2	0	1	0	0	0	0	8
4	Nestăpînit	5	2	0	1	2	1	0	0	0	0	11
5	Hipertim	7	4	1	0	2	1	1	0	0	0	16
6	Distimic	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	2
7	Ciclotimic	3	1	5	1	0	2	1	0	0	0	13
8	Exaltat	1	4	1	2	1	0	0	0	0	0	9
9	Anxios	1	2	4	3	0	2	0	0	0	0	12
10	Emotiv	3	3	4	1	0	0	0	0	0	0	11

Frecvența depășirii trăsăturilor caracterologice de valoarea 12 la subiecții clasei a XI-a

Nr. d/o	Tipurile	Frecvența plasării trăsăturii după intensitate pe poziția:										Nr. total de depășiri
		I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	
1	Demonstrativ	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	2
2	Hiperexact	2	1	1	0	1	0	0	0	0	0	5
3	Hiperperseverent	2	1	1	1	0	0	1	0	0	0	6
4	Nestăpînit	1	2	3	1	1	0	0	0	0	0	8
5	Hipertim	5	1	2	2	0	0	0	0	0	0	10
6	Distimic	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
7	Ciclotimic	1	2	4	0	0	0	0	0	0	0	7
8	Exaltat	5	4	0	0	0	0	0	0	0	0	9
9	Anxios	1	1	1	0	0	2	0	0	0	0	5
10	Emotiv	2	0	1	1	0	0	0	0	0	0	4

Anexa 7. Analiza statistică a sistemului de atitudini al devianților de la CT, SCP şi liceu

Atitudinea față de:	**CT / SCP**						**CT / Dev. din liceu**						**SCP / Dev. din liceu**					
	Media aritmetică	*Eroarea standart*	*Media aritmetică*	*Eroarea standart*	**λ (K-S)**	***P***	*Media aritmetică*	*Eroarea standart*	*Media aritmetică*	*Eroarea standart*	**λ (K-S)**	***P***	*Media aritmetică*	*Eroarea standart*	*Media aritmetică*	*Eroarea standart*	**λ (K-S)**	***P***
TATĂ	-1.5	0.11	0.3	0.37	1.83	<0.01	-1.5	0.11	1.2	0.16	2.70	<0.001	0.3	0.37	1.2	0.16	0.99	>0.05
MAMĂ	1.7	0.05	0.9	0.29	1.60	<0.05	1.7	0.05	1.8	0.06	0.70	>0.05	0.9	0.29	1.8	0.06	1.70	<0.01
FAMILIE	-0.2	0.09	0.5	0.35	1.60	<0.05	-0.2	0.09	1.6	0.08	2.86	<0.001	0.5	0.35	1.6	0.08	1.61	<0.05
PRIETENI	1.0	0.13	0.4	0.19	1.33	>0.05	1.0	0.13	1.5	0.10	1.81	<0.01	0.4	0.19	1.5	0.10	1.94	≤0.001
SINE	1.2	0.12	0.9	0.13	1.05	>0.05	1.2	0.12	1.5	0.07	1.08	>0.05	0.9	0.13	1.5	0.07	1.70	<0.01
TRECUT	-0.6	0.16	-0.4	0.37	0.98	>0.05	-0.6	0.16	1.4	0.08	2.67	<0.001	-0.4	0.37	1.4	0.08	2.18	<0.001
VIITOR	0.7	0.26	-0.3	0.26	1.28	>0.05	0.7	0.26	1.8	0.07	2.0	≤0.001	-0.3	0.26	1.8	0.07	2.38	<0.001
SENTIMENTUL DE VINĂ	-1.1	0.17	-0.3	0.11	1.62	<0.05	-1.1	0.17	-1.0	0.12	0.80	>0.05	-0.3	0.11	-1.0	0.12	1.56	<0.05

Anexa 8. Analiza statistică a sistemului de atitudini al elevilor cu şi fără deviantă comportamentală

Atitudinea față de:	**Dev. din liceu / N/dev. cl. a IX-a**						**Dev. din liceu / N/dev. cl. a X-a**						**Dev. din liceu / N/dev. cl. a XI-a**					
	Media aritmetică	*Eroarea standart*	*Media aritmetică*	*Eroarea standart*	**λ (K-S)**	***P***	*Media aritmetică*	*Eroarea standart*	*Media aritmetică*	*Eroarea standart*	**λ (K-S)**	***P***	*Media aritmetică*	*Eroarea standart*	*Media aritmetică*	*Eroarea standart*	**λ (K-S)**	***P***
TATĂ	1.2	0.16	1.7	0.09	1.08	>0.05	1.2	0.16	1.5	0.07	0.71	>0.05	1.2	0.16	1.6	0.08	1.23	>0.05
MAMĂ	1.8	0.06	1.9	0.05	0.63	>0.05	1.8	0.06	1.8	0.03	0.29	>0.05	1.8	0.06	1.9	0.03	0.50	>0.05
FAMILIE	1.6	0.08	1.6	0.07	0.34	>0.05	1.6	0.08	1.7	0.04	0.57	>0.05	1.6	0.08	1.8	0.04	0.88	>0.05
PRIETENI	1.5	0.10	1.5	0.08	0.34	>0.05	1.5	0.10	1.7	0.05	0.77	>0.05	1.5	0.10	1.8	0.03	1.38	<0.05
SINE	1.5	0.07	1.7	0.06	0.74	>0.05	1.5	0.07	1.8	0.04	1.0	>0.05	1.5	0.07	1.9	0.03	1.84	<0.01
TRECUT	1.4	0.08	1.5	0.08	0.60	>0.05	1.4	0.08	1.6	0.05	0.83	>0.05	1.4	0.08	1.6	0.16	1.24	>0.05
VIITOR	1.8	0.07	1.7	0.06	1.03	>0.05	1.8	0.07	1.8	0.04	0.38	>0.05	1.8	0.07	1.9	0.02	0.81	>0.05
SENTIMENTUL DE VINĂ	-1.0	0.12	-0.6	0.11	1.01	>0.05	-1.0	0.12	-0.8	0.08	0.55	>0.05	-1.0	0.12	-0.9	0.10	0.34	>0.05

Anexa 9. Analiza statistică a profilurilor axiologice al devianților de la CT, SCP şi liceu

	Nr d/o	*Valorile*	CT / SCP					CT / Dev. din liceu					SCP / Dev. din liceu				
			Media (I)	Er. st. (I)	Media (II)	Er. st. (II)	P	Media (I)	Er. st. (I)	Media (II)	Er. st. (II)	P	Media (I)	Er. st. (I)	Media (II)	Er. st. (II)	P
Valorile terminale	1	Viață activă	7.6	1.31	6.5	0.79	> 0.05	7.6	1.31	7.3	0.88	> 0.05	6.5	0.79	7.3	0.88	> 0.05
	2	Sănătate	4.8	0.92	1.8	0.23	< 0.01	4.8	0.92	4.4	0.69	> 0.05	1.8	0.23	4.4	0.69	< 0.01
	3	Frumusețea naturii și a artei	9.2	1.76	12.1	1.43	> 0.05	9.2	1.76	13.7	0.97	< 0.05	12.1	1.43	13.7	0.97	> 0.05
	4	Bunăstare materială	4.8	0.78	4.8	0.87	> 0.05	4.8	0.78	10.0	1.07	< 0.001	4.8	0.87	10.0	1.07	< 0.001
	5	Apreciere socială	11.6	1.75	16.3	0.54	< 0.05	11.6	1.75	13.2	0.67	> 0.05	16.3	0.54	13.2	0.67	< 0.01
	6	Înțelepciunea vieții	8.4	1.52	16.7	0.54	< 0.001	8.4	1.52	10.3	0.91	> 0.05	16.7	0.54	10.3	0.91	< 0.001
	7	Muncă interesantă	11.0	1.54	6.9	0.69	< 0.05	11.0	1.54	12.5	0.79	> 0.05	6.9	0.69	12.5	0.79	< 0.001
	8	Dragoste	4.4	0.55	7.2	1.07	< 0.05	4.4	0.55	8.5	1.22	< 0.01	7.2	1.07	8.5	1.22	> 0.05
	9	Prieteni buni, fideli	5.4	0.47	6.5	0.69	> 0.05	5.4	0.47	4.4	0.60	> 0.05	6.5	0.69	4.4	0.60	< 0.05
	10	Cunoaştere	10.2	0.78	12.7	1.06	> 0.05	10.2	0.78	12.2	1.01	> 0.05	12.7	1.06	12.2	1.01	> 0.05
	11	Viața productivă	11.0	1.40	9.5	1.12	> 0.05	11.0	1.40	9.3	1.16	> 0.05	9.5	1.12	9.3	1.16	> 0.05
	12	Distracții	8.4	0.87	9.3	1.15	> 0.05	8.4	0.87	9.2	1.22	> 0.05	9.3	1.15	9.2	1.22	> 0.05
	13	Viața familială fericită	8.0	1.06	6.8	1.26	> 0.05	8.0	1.06	3.7	0.84	< 0.05	6.8	1.26	3.7	0.84	> 0.05
	14	Creație	14.2	0.75	14.5	0.58	> 0.05	14.2	0.75	12.4	1.24	> 0.05	14.5	0.58	12.4	1.24	> 0.05
	15	Dezvoltare	13.0	0.74	12.3	0.66	> 0.05	13.0	0.74	9.9	1.30	< 0.05	12.3	0.66	9.9	1.30	> 0.05
	16	Libertate	10.6	0.71	14.2	0.69	< 0.01	10.6	0.71	10.2	1.03	> 0.05	14.2	0.69	10.2	1.03	< 0.01
	17	Fericirea altora	13.6	0.60	9.5	1.32	< 0.05	13.6	0.60	12.3	1.09	> 0.05	9.5	1.32	12.3	1.09	> 0.05
	18	Încredere în sine	14.8	0.66	2.8	0.78	< 0.001	14.8	0.66	7.4	1.38	< 0.001	2.8	0.78	7.4	1.38	< 0.01
Valorile instrumentale (mijloace)	1	Autocontrol	10.6	1.17	12.0	1.94	> 0.05	10.6	1.17	9.6	1.23	> 0.05	12.0	1.94	9.6	1.23	> 0.05
	2	Voință	7.0	1.00	11.2	1.98	> 0.05	7.0	1.00	9.1	1.15	> 0.05	11.2	1.98	9.1	1.15	> 0.05
	3	Viziuni largi	13.8	1.47	12.7	1.66	> 0.05	13.8	1.47	9.6	1.13	< 0.05	12.7	1.66	9.6	1.13	> 0.05
	4	Eficacitate în activitate	7.8	1.29	12.4	1.09	< 0.05	7.8	1.29	13.1	0.91	< 0.01	12.4	1.09	13.1	0.91	> 0.05
	5	Curaj în susținerea opiniei proprii, a convingerilor sale	15.8	0.52	7.1	1.12	< 0.001	15.8	0.52	6.3	1.01	< 0.001	7.1	1.12	6.3	1.01	> 0.05
	6	Toleranță	7.0	1.48	8.0	1.29	> 0.05	7.0	1.48	9.6	1.11	> 0.05	8.0	1.29	9.6	1.11	> 0.05
	7	Onestitate	9.2	1.21	7.9	1.34	> 0.05	9.2	1.21	7.4	1.16	> 0.05	7.9	1.34	7.4	1.16	> 0.05
	8	Delicatețe	9.0	1.44	9.4	1.84	> 0.05	9.0	1.44	9.1	1.45	> 0.05	9.4	1.84	9.1	1.45	> 0.05
	9	Acuratețe	7.2	1.29	8.5	2.17	> 0.05	7.2	1.29	8.8	1.31	> 0.05	8.5	2.17	8.8	1.31	> 0.05
	10	Exigențe înalte	8.2	1.20	10.6	1.07	> 0.05	8.2	1.20	9.1	1.20	> 0.05	10.6	1.07	9.1	1.20	> 0.05
	11	Executivitate	9.0	1.21	9.3	1.32	> 0.05	9.0	1.21	10.5	1.04	> 0.05	9.3	1.32	10.5	1.04	> 0.05
	12	Intransigență față de neajunsurile sale și a altora	10.8	1.03	10.5	0.78	> 0.05	10.8	1.03	11.9	1.08	> 0.05	10.5	0.78	11.9	1.08	> 0.05
	13	Studii	8.4	1.09	6.1	1.40	> 0.05	8.4	1.09	7.4	1.17	> 0.05	6.1	1.40	7.4	1.17	> 0.05
	14	Educație	4.2	1.03	6.4	1.42	> 0.05	4.2	1.03	6.4	1.04	> 0.05	6.4	1.42	6.4	1.04	> 0.05
	15	Plin de viață, cu simțul umorului	10.2	1.74	6.1	1.32	> 0.05	10.2	1.74	10.2	1.20	> 0.05	6.1	1.32	10.2	1.20	< 0.05
	16	Independență	8.0	0.61	10.1	0.99	> 0.05	8.0	0.61	10.6	1.31	> 0.05	10.1	0.99	10.6	1.31	> 0.05
	17	Responsabilitate	13.6	0.80	10.8	1.65	> 0.05	13.6	0.80	10.3	1.40	< 0.05	10.8	1.65	10.3	1.40	> 0.05
	18	Raționalism	11.2	0.89	12.0	1.67	> 0.05	11.2	0.89	12.1	1.23	> 0.05	12.0	1.67	12.1	1.23	> 0.05

Anexa 10. Analiza statistică a profilurilor axiologice al elevilor cu şi fără deviantă comportamentală

	Nr d/o	*Valorile*	Dev. din liceu / N/dev. cl. a IX-a					Dev. din liceu / N/dev. cl. a X-a					Dev. din liceu / N/dev. cl. a XI-a				
			Media (I)	Er. st. (I)	Media (II)	Er. st. (II)	P	Media (I)	Er. st. (I)	Media (II)	Er. st. (II)	P	Media (I)	Er. st. (I)	Media (II)	Er. st. (II)	P
Valorile terminale	1	Viaţă activă	7.3	0.88	6.7	0.59	> 0.05	7.3	0.88	7.3	0.56	> 0.05	7.3	0.88	8.3	0.78	> 0.05
	2	Sănătate	4.4	0.69	3.7	0.54	> 0.05	4.4	0.69	3.9	0.53	> 0.05	4.4	0.69	3.4	0.32	> 0.05
	3	Frumuseţea naturii şi a artei	13.7	0.97	13.5	0.97	> 0.05	13.7	0.97	15.5	0.47	> 0.05	13.7	0.97	15.4	0.52	> 0.05
	4	Bunăstare materială	10.0	1.07	7.4	1.02	> 0.05	10.0	1.07	5.6	0.69	< 0.01	10.0	1.07	4.1	0.53	< 0.001
	5	Apreciere socială	13.2	0.67	8.1	0.95	< 0.001	13.2	0.67	8.7	0.66	< 0.001	13.2	0.67	10.6	0.64	< 0.01
	6	Înţelepciunea vieţii	10.3	0.91	14.1	0.92	< 0.01	10.3	0.91	13.4	0.74	< 0.05	10.3	0.91	14.9	0.74	< 0.001
	7	Muncă interesantă	12.5	0.79	6.4	0.90	< 0.001	12.5	0.79	7.9	0.62	< 0.001	12.5	0.79	7.5	0.76	< 0.001
	8	Dragoste	8.5	1.22	4.7	0.64	< 0.05	8.5	1.22	7.4	0.67	> 0.05	8.5	1.22	6.6	0.78	> 0.05
	9	Prieteni buni, fideli	4.4	0.60	7.2	1.06	< 0.05	4.4	0.60	10.9	0.62	< 0.001	4.4	0.60	8.4	0.67	< 0.001
	10	Cunoaştere	12.2	1.01	8.3	1.03	< 0.05	12.2	1.01	8.7	0.67	< 0.01	12.2	1.01	11.4	0.68	> 0.05
	11	Viaţa productivă	9.3	1.16	7.5	0.82	> 0.05	9.3	1.16	7.7	0.54	> 0.05	9.3	1.16	8.7	0.74	> 0.05
	12	Distracţii	9.2	1.22	10.6	1.04	> 0.05	9.2	1.22	15.9	0.33	< 0.001	9.2	1.22	14.8	0.81	< 0.001
	13	Viaţa familială fericită	3.7	0.84	7.7	1.02	< 0.01	3.7	0.84	2.3	0.34	> 0.05	3.7	0.84	1.7	0.20	< 0.05
	14	Creaţie	12.4	1.24	12.8	1.04	> 0.05	12.4	1.24	12.3	0.75	> 0.05	12.4	1.24	15.4	0.42	< 0.05
	15	Dezvoltare	9.9	1.30	11.7	0.98	> 0.05	9.9	1.30	9.4	0.75	> 0.05	9.9	1.30	10.6	0.83	> 0.05
	16	Libertate	10.2	1.03	13.6	0.78	< 0.05	10.2	1.03	12.3	0.68	> 0.05	10.2	1.03	9.3	0.87	> 0.05
	17	Fericirea altora	12.3	1.09	15.8	0.46	< 0.01	12.3	1.09	14.2	0.62	> 0.05	12.3	1.09	12.5	0.60	> 0.05
	18	Încredere în sine	7.4	1.38	11.6	1.05	< 0.05	7.4	1.38	7.6	0.83	> 0.05	7.4	1.38	7.5	0.82	> 0.05
Valorile instrumentale (mijloace)	1	Autocontrol	9.6	1.23	5.0	0.54	< 0.01	9.6	1.23	6.8	0.66	> 0.05	9.6	1.23	7.4	0.64	> 0.05
	2	Voinţă	9.1	1.15	5.8	0.73	< 0.05	9.1	1.15	9.0	0.73	> 0.05	9.1	1.15	9.0	0.96	> 0.05
	3	Viziuni largi	9.6	1.13	10.5	0.85	> 0.05	9.6	1.13	10.0	0.77	> 0.05	9.6	1.13	10.5	0.84	> 0.05
	4	Eficacitate în activitate	13.1	0.91	6.7	0.75	< 0.001	13.1	0.91	9.1	0.68	< 0.01	13.1	0.91	10.2	0.73	< 0.05
	5	Curaj în susţinerea opiniei proprii, a convingerilor sale	6.3	1.01	11.5	0.67	< 0.001	6.3	1.01	12.9	0.42	< 0.001	6.3	1.01	9.6	0.87	< 0.05
	6	Toleranţă	9.6	1.11	14.0	0.72	< 0.01	9.6	1.11	9.8	0.91	> 0.05	9.6	1.11	9.3	0.99	> 0.05
	7	Onestitate	7.4	1.16	9.6	0.48	> 0.05	7.4	1.16	7.1	0.57	> 0.05	7.4	1.16	7.2	0.65	> 0.05
	8	Delicateţe	9.1	1.45	15.3	0.95	< 0.01	9.1	1.45	13.4	0.85	< 0.05	9.1	1.45	15.2	0.82	≤ 0.001
	9	Acurateţe	8.8	1.31	15.0	0.87	< 0.001	8.8	1.31	13.0	0.78	< 0.01	8.8	1.31	13.0	1.03	< 0.05
	10	Exigenţe înalte	9.1	1.20	11.4	1.09	> 0.05	9.1	1.20	10.6	0.99	> 0.05	9.1	1.20	11.2	0.89	> 0.05
	11	Executivitate	10.5	1.04	7.7	0.97	> 0.05	10.5	1.04	6.3	0.71	< 0.01	10.5	1.04	7.7	0.85	< 0.05
	12	Intransigenţă faţă de neajunsurile sale şi a altora	11.9	1.08	10.3	0.98	> 0.05	11.9	1.08	8.7	0.97	< 0.05	11.9	1.08	12.8	0.80	> 0.05
	13	Studii	7.4	1.17	7.2	1.28	> 0.05	7.4	1.17	4.4	0.59	< 0.05	7.4	1.17	4.4	0.81	< 0.05
	14	Educaţie	6.4	1.04	8.8	1.29	> 0.05	6.4	1.04	7.2	0.80	> 0.05	6.4	1.04	8.5	1.20	> 0.05
	15	Plin de viaţă, cu simţul umorului	10.2	1.20	11.9	1.22	> 0.05	10.2	1.20	13.0	0.81	> 0.05	10.2	1.20	9.1	1.16	> 0.05
	16	Independenţă	10.6	1.31	7.1	1.07	< 0.05	10.6	1.31	10.4	0.84	> 0.05	10.6	1.31	5.7	1.03	< 0.01
	17	Responsabilitate	10.3	1.40	6.9	1.23	> 0.05	10.3	1.40	8.7	0.98	> 0.05	10.3	1.40	9.1	0.98	> 0.05
	18	Raţionalism	12.1	1.23	6.8	1.00	< 0.05	12.1	1.23	10.7	0.95	> 0.05	12.1	1.23	10.9	1.13	> 0.05

Anexa 11. Semnificația calitativă a diferențelor în autoevaluarea şi evaluarea sistemului autoreglator al subiecților nondevianți

	Însuşirile	N/dev. cl. a IX-a			N/dev. cl. a X-a			N/dev. cl. a XI-a		
		A-Ev. / Ev.		p	A-Ev. / Ev.		P	A-Ev. / Ev.		P
		Media aritmetică	Eroarea standart		Media aritmetică	Eroarea standart		Media aritmetică	Eroarea standart	
1	Lansarea de scopuri	0.3	0.31	>0.05	-1.2	0.39	<0.01	1.1	0.28	<0.001
2	Modelarea condițiilor	0.6	0.34	>0.05	-1.6	0.56	<0.01	-1.0	0.46	<0.05
3	Programarea acțiunilor	-1.1	0.44	<0.05	-1.9	0.55	<0.01	-1.9	0.62	<0.05
4	Aprecierea rezultatelor	-2.8	0.69	<0.001	-1.4	0.63	<0.05	-1.3	0.62	>0.05
5	Corectarea rezultatelor şi a modului de îndeplinire a acțiunilor	-0.6	0.46	>0.05	-2.1	0.64	<0.01	-1.0	0.92	>0.05
6	Asigurarea reglării în ansamblu	-2.9	0.60	<0.001	-1.1	0.39	<0.01	0.2	0.50	>0.05
7	Orînduirea (reglementarea) activității	0.3	0.36	>0.05	-0.2	0.37	>0.05	0.0	0.49	>0.05
8	Detalierea reglării acțiunilor	-2.8	0.66	<0.001	-0.8	0.44	>0.05	-1.4	0.68	>0.05
9	Prudența în acțiuni	-2.1	0.50	<0.001	-0.4	0.56	>0.05	0.2	0.58	>0.05
10	Caracterul încrezut al acțiunilor	-0.9	0.76	>0.05	0.3	0.63	>0.05	1.0	0.45	<0.05
11	Inițiativa în acțiuni	-2.2	0.64	<0.01	-1.9	0.52	<0.001	0.2	0.49	>0.05
12	Realizarea în practică a acțiunilor	-1.3	0.51	<0.05	-0.6	0.38	>0.05	-0.2	0.54	>0.05
13	Caracterul conştient al acțiunilor	-0.4	0.43	>0.05	-0.9	0.41	<0.05	-0.6	0.55	>0.05
14	Caracterul critic al acțiunilor şi faptelor	-2.7	0.47	<0.001	-1.0	0.54	>0.05	-0.1	0.62	>0.05
15	Responsabilitatea în activități şi fapte	0.4	0.30	>0.05	-0.9	0.55	>0.05	0.7	0.74	>0.05
16	Autonomia sau dependența în acțiuni	0.2	0.35	>0.05	-0.5	0.36	>0.05	0.2	0.46	>0.05
17	Plasticitatea în acțiuni	-1.5	0.78	>0.05	-1.6	0.89	>0.05	1.8	0.96	>0.05
18	Includerea obişnuințelor pozitive în reglarea acțiunilor	0.1	0.53	>0.05	0.1	0.47	>0.05	0.6	0.41	>0.05
19	Practicismul, stabilitatea în reglarea acțiunilor	-0.3	0.43	>0.05	-0.4	0.41	>0.05	1.8	0.56	<0.05
20	Caracterul optim (adecvat) al reglării acțiunilor	0.3	0.33	>0.05	0.0	0.31	>0.05	0.2	0.53	>0.05
21	Gradul de supunere intervențiilor educative	0.8	0.48	>0.05	2.1	0.68	<0.05	3.5	0.61	<0.001

Anexa 12. Semnificația calitativă a diferențelor în autoevaluarea şi evaluarea sistemului autoreglator al devianților de la CT, SCP şi liceu

Însuşirile		CT			SCP			Devianții din liceu		
		A-Ev. / Ev.		p	A-Ev. / Ev.		P	A-Ev. / Ev.		P
		Media aritmetică	Eroarea standart		Media aritmetică	Eroarea standart		Media aritmetică	Eroarea standart	
1	Lansarea de scopuri	-5.0	0.78	<0.001	-5.8	0.83	<0.001	-7.9	1.32	<0.001
2	Modelarea condițiilor	-1.6	1.57	>0.05	-5.2	0.92	<0.001	-8.2	1.56	<0.001
3	Programarea acțiunilor	-5.6	1.11	<0.001	-2.4	1.06	<0.05	-7.1	1.67	<0.001
4	Aprecierea rezultatelor	-2.8	1.45	>0.05	-3.1	1.07	<0.05	-9.7	1.23	<0.001
5	Corectarea rezultatelor şi a modului de îndeplinire a acțiunilor	-2.0	0.70	<0.05	-2.9	1.22	<0.05	-10.2	0.87	<0.001
6	Asigurarea reglării în ansamblu	0.8	1.40	>0.05	-3.6	1.30	<0.05	-9.3	1.24	<0.001
7	Orînduirea (reglementarea) activității	-4.6	1.45	<0.01	-1.4	1.45	>0.05	-6.7	1.38	<0.001
8	Detalierea reglării acțiunilor	-1.4	0.96	>0.05	1.9	0.81	<0.05	-5.9	1.32	<0.001
9	Prudența în acțiuni	5.2	1.63	<0.01	-1.2	0.69	>0.05	-7.3	1.28	<0.001
10	Caracterul încrezut al acțiunilor	-4.2	1.89	<0.05	1.1	0.42	<0.05	-4.1	1.47	<0.05
11	Inițiativa în acțiuni	-3.4	1.40	<0.05	1.0	0.59	>0.05	-8.1	1.41	<0.001
12	Realizarea în practică a acțiunilor	0.0	1.09	>0.05	0.4	0.56	>0.05	-6.3	1.82	<0.01
13	Caracterul conştient al acțiunilor	-4.0	1.42	<0.05	-2.9	1.24	<0.05	-7.4	1.85	<0.001
14	Caracterul critic al acțiunilor şi faptelor	-1.6	1.38	>0.05	-7.0	1.38	<0.001	-5.4	1.94	<0.05
15	Responsabilitatea în activități şi fapte	-6.8	1.18	<0.001	-6.5	0.71	<0.001	-9.3	2.13	<0.001
16	Autonomia sau dependența în acțiuni	-6.4	1.19	<0.001	-5.0	0.70	<0.001	-4.4	1.31	<0.01
17	Plasticitatea în acțiuni	-3.8	1.21	<0.01	-7.3	0.63	<0.001	-3.1	1.85	>0.05
18	Includerea obişnuințelor pozitive în reglarea acțiunilor	3.2	2.31	>0.05	-2.1	0.76	<0.05	-10.6	1.55	<0.001
19	Practicismul, stabilitatea în reglarea acțiunilor	-5.2	1.17	<0.001	-4.2	1.01	<0.01	-6.9	1.11	<0.001
20	Caracterul optim (adecvat) al reglării acțiunilor	-5.4	1.12	<0.001	-4.6	0.74	<0.001	-6.9	1.30	<0.001
21	Gradul de supunere intervențiilor educative	-7.0	1.49	<0.001	-4.8	0.80	<0.001	-6.3	1.61	<0.001

Anexa 13. Semnificația calitativă a diferențelor în autoevaluarea sistemului autoreglator al devianților de la CT, SCP şi liceu

	Nr. d/o	Însuşirile	CT / SCP					CT / Dev. din liceu					SCP / Dev. din liceu				
			Media aritmetică (I)	Eroarea standart (I)	Media aritmetică (II)	Eroarea standart (II)	P	Media aritmetică (I)	Media aritmetică (II)	Eroarea standart (I)	Eroarea standart (II)	P	Media aritmetică (I)	Media aritmetică (II)	Eroarea standart (I)	Eroarea standart (II)	P
AUTOEVALUAREA	1	Lansarea de scopuri	5.0	1.01	4.5	0.85	>0.05	5.0	1.01	6.1	0.57	>0.05	4.5	0.85	6.1	0.57	>0.05
	2	Modelarea condițiilor	5.0	0.55	3.8	0.59	>0.05	5.0	0.55	5.4	1.11	>0.05	3.8	0.59	5.4	1.11	>0.05
	3	Programarea acțiunilor	9.2	0.59	3.1	0.78	<0.001	9.2	0.59	4.7	1.21	<0.05	3.1	0.78	4.7	1.21	>0.05
	4	Aprecierea rezultatelor	7.2	0.31	5.1	0.48	<0.01	7.2	0.31	4.7	1.05	<0.05	5.1	0.48	4.7	1.05	>0.05
	5	Corectarea rezultatelor şi a modului de îndeplinire a acțiunilor	6.4	0.94	5.6	0.58	>0.05	6.4	0.94	5.1	1.08	>0.05	5.6	0.58	5.1	1.08	>0.05
	6	Asigurarea reglării în ansamblu	4.2	0.63	5.6	0.39	>0.05	4.2	0.63	5.1	1.00	>0.05	5.6	0.39	5.1	1.00	>0.05
	7	Orînduirea (reglementarea) activității	4.8	1.18	5.1	0.60	>0.05	4.8	1.18	5.9	0.94	>0.05	5.1	0.60	5.9	0.94	>0.05
	8	Detalierea reglării acțiunilor	3.0	1.26	2.7	0.49	>0.05	3.0	1.26	4.2	1.40	>0.05	2.7	0.49	4.2	1.40	>0.05
	9	Prudența în acțiuni	1.6	1.31	3.2	0.42	>0.05	1.6	1.31	4.0	1.25	>0.05	3.2	0.42	4.0	1.25	>0.05
	10	Caracterul încrezut al acțiunilor	6.2	0.86	1.1	0.44	<0.001	6.2	0.86	3.1	1.07	<0.05	1.1	0.44	3.1	1.07	>0.05
	11	Inițiativa în acțiuni	9.8	0.37	4.5	0.39	<0.001	9.8	0.37	6.3	0.98	<0.01	4.5	0.39	6.3	0.98	>0.05
	12	Realizarea în practică a acțiunilor	8.6	0.69	6.4	0.39	≤0.01	8.6	0.69	4.4	1.50	<0.05	6.4	0.39	4.4	1.50	>0.05
	13	Caracterul conştient al acțiunilor	9.2	0.43	4.7	0.66	<0.001	9.2	0.43	6.7	0.82	<0.05	4.7	0.66	6.7	0.82	>0.05
	14	Caracterul critic al acțiunilor şi faptelor	7.4	0.58	6.6	0.59	>0.05	7.4	0.58	5.6	1.31	>0.05	6.6	0.59	5.6	1.31	>0.05
	15	Responsabilitatea în activități şi fapte	7.4	0.53	6.2	0.35	>0.05	7.4	0.53	6.4	1.15	>0.05	6.2	0.35	6.4	1.15	>0.05
	16	Autonomia sau dependența în acțiuni	10.2	0.44	6.8	0.30	<0.001	10.2	0.44	4.6	1.10	<0.001	6.8	0.30	4.6	1.10	>0.05
	17	Plasticitatea în acțiuni	6.8	0.97	6.5	0.49	>0.05	6.8	0.97	4.1	1.02	>0.05	6.5	0.49	4.1	1.02	<0.05
	18	Includerea obişnuințelor pozitive în reglarea acțiunilor	0.6	1.46	1.3	0.60	>0.05	0.6	1.46	8.3	0.87	<0.001	1.3	0.60	8.3	0.87	<0.001
	19	Practicismul, stabilitatea în reglarea acțiunilor	10.2	0.60	2.9	0.29	<0.001	10.2	0.60	5.9	0.76	<0.001	2.9	0.29	5.9	0.76	<0.01
	20	Caracterul optim (adecvat) al reglării acțiunilor	8.2	0.69	5.6	0.36	<0.01	8.2	0.69	6.6	1.09	>0.05	5.6	0.36	6.6	1.09	>0.05
	21	Gradul de supunere intervențiilor educative	6.0	0.53	5.2	0.48	>0.05	6.0	0.53	5.1	1.41	>0.05	5.2	0.48	5.1	1.41	>0.05

Anexa 14. Semnificația calitativă a diferențelor în evaluarea sistemului autoreglator al devianților de la CT, SCP şi liceu

	Nr. d/o	Însuşirile	CT / SCP					CT / Dev. din liceu					SCP / Dev. din liceu				
			Media aritmetică (I)	Eroarea standart (I)	Media aritmetică (II)	Eroarea standart (II)	P	Media aritmetică (I)	Media aritmetică (II)	Eroarea standart (I)	Eroarea standart (II)	P	Media aritmetică (I)	Media aritmetică (II)	Eroarea standart (I)	Eroarea standart (II)	P
EVALUAREA	1	Lansarea de scopuri	0.0	1.29	-1.4	0.95	>0.05	0.0	1.29	-1.8	1.32	>0.05	-1.4	0.95	-1.8	1.32	>0.05
	2	Modelarea condițiilor	3.4	1.60	-1.4	0.98	<0.05	3.4	1.60	-2.8	1.43	<0.01	-1.4	0.98	-2.8	1.43	>0.05
	3	Programarea acțiunilor	3.6	1.38	0.7	0.84	>0.05	3.6	1.38	-2.4	1.28	<0.01	0.7	0.84	-2.4	1.28	>0.05
	4	Aprecierea rezultatelor	4.4	1.52	2.0	1.01	>0.05	4.4	1.52	-4.9	1.05	<0.001	2.0	1.01	-4.9	1.05	<0.001
	5	Corectarea rezultatelor şi a modului de îndeplinire a acțiunilor	4.4	1.22	2.7	0.95	>0.05	4.4	1.22	-5.1	1.03	<0.001	2.7	0.95	-5.1	1.03	<0.001
	6	Asigurarea reglării în ansamblu	5.0	1.47	2.0	1.11	>0.05	5.0	1.47	-4.2	0.96	<0.001	2.0	1.11	-4.2	0.96	<0.001
	7	Orînduirea (reglementarea) activității	0.2	1.74	3.7	1.40	>0.05	0.2	1.74	-0.7	1.35	>0.05	3.7	1.40	-0.7	1.35	<0.05
	8	Detalierea reglării acțiunilor	1.6	1.31	4.6	0.74	>0.05	1.6	1.31	-1.7	1.20	>0.05	4.6	0.74	-1.7	1.20	<0.001
	9	Prudența în acțiuni	6.8	0.92	2.0	0.45	<0.001	6.8	0.92	-3.3	1.35	<0.001	2.0	0.45	-3.3	1.35	<0.01
	10	Caracterul încrezut al acțiunilor	2.0	1.68	2.2	0.40	>0.05	2.0	1.68	-0.9	1.57	>0.05	2.2	0.40	-0.9	1.57	>0.05
	11	Inițiativa în acțiuni	6.4	1.46	5.5	0.41	>0.05	6.4	1.46	-1.8	1.73	<0.01	5.5	0.41	-1.8	1.73	<0.001
	12	Realizarea în practică a acțiunilor	8.6	0.84	6.7	0.45	>0.05	8.6	0.84	-1.8	1.73	<0.001	6.7	0.45	-1.8	1.73	<0.001
	13	Caracterul conştient al acțiunilor	5.2	1.64	1.8	0.74	>0.05	5.2	1.64	-0.7	1.73	<0.05	1.8	0.74	-0.7	1.73	>0.05
	14	Caracterul critic al acțiunilor şi faptelor	5.8	1.44	-0.4	1.08	<0.01	5.8	1.44	0.2	1.47	≤0.01	-0.4	1.08	0.2	1.47	>0.05
	15	Responsabilitatea în activități şi fapte	0.6	1.22	-0.4	0.81	>0.05	0.6	1.22	-2.8	1.62	>0.05	-0.4	0.81	-2.8	1.62	>0.05
	16	Autonomia sau dependența în acțiuni	3.8	1.34	1.8	0.84	>0.05	3.8	1.34	0.2	0.96	<0.05	1.8	0.84	0.2	0.96	>0.05
	17	Plasticitatea în acțiuni	3.0	1.47	-0.8	0.75	<0.05	3.0	1.47	1.1	1.62	>0.05	-0.8	0.75	1.1	1.62	>0.05
	18	Includerea obişnuințelor pozitive în reglarea acțiunilor	3.8	1.69	-0.8	0.75	<0.05	3.8	1.69	-2.3	1.46	<0.05	-0.8	0.75	-2.3	1.46	>0.05
	19	Practicismul, stabilitatea în reglarea acțiunilor	5.0	1.35	-1.3	0.97	<0.001	5.0	1.35	-1.0	1.36	<0.01	-1.3	0.97	-1.0	1.36	>0.05
	20	Caracterul optim (adecvat) al reglării acțiunilor	2.8	1.28	1.0	0.71	>0.05	2.8	1.28	-0.3	1.47	>0.05	1.0	0.71	-0.3	1.47	>0.05
	21	Gradul de supunere intervențiilor educative	-1.0	1.75	0.4	0.75	>0.05	-1.0	1.75	-1.2	1.82	>0.05	0.4	0.75	-1.2	1.82	>0.05

Anexa 15. Semnificația calitativă a diferențelor în autoevaluarea sistemului autoreglator al elevilor cu şi fără devianță comportamentală

	Nr. d/o	*Însuşirile*	**Dev. din liceu / N/dev. cl. a IX-a**					**Dev. din liceu / N/dev. cl. a X-a**					**Dev. din liceu / N/dev. cl. a XI-a**				
			Media aritmetică (I)	*Eroarea standart (I)*	*Media aritmetică (II)*	*Eroarea standart (II)*	***P***	*Media aritmetică (I)*	*Media aritmetică (II)*	*Eroarea standart (I)*	*Eroarea standart (II)*	***P***	*Media aritmetică (I)*	*Media aritmetică (II)*	*Eroarea standart (I)*	*Eroarea standart (II)*	***P***
AUTOEVALUAREA	1	Lansarea de scopuri	6.1	0.57	10.0	0.35	<0.001	6.1	0.57	9.3	0.33	<0.001	6.1	0.57	9.1	0.39	<0.001
	2	Modelarea condițiilor	5.4	1.11	9.6	0.44	<0.01	5.4	1.11	8.7	0.37	<0.05	5.4	1.11	8.1	0.57	<0.05
	3	Programarea acțiunilor	4.7	1.21	8.3	0.44	<0.05	4.7	1.21	9.0	0.29	<0.01	4.7	1.21	8.1	0.57	<0.05
	4	Aprecierea rezultatelor	4.7	1.05	9.9	0.49	<0.001	4.7	1.05	8.0	0.35	<0.01	4.7	1.05	8.0	0.64	<0.05
	5	Corectarea rezultatelor şi a modului de îndeplinire a acțiunilor	5.1	1.08	10.1	0.33	<0.001	5.1	1.08	8.2	0.34	<0.05	5.1	1.08	7.8	0.84	>0.05
	6	Asigurarea reglării în ansamblu	5.1	1.00	8.5	0.34	<0.01	5.1	1.00	8.8	0.27	<0.01	5.1	1.00	7.6	0.72	>0.05
	7	Orînduirea (reglementarea) activității	5.9	0.94	9.3	0.56	<0.01	5.9	0.94	9.4	0.33	<0.01	5.9	0.94	9.9	0.49	≤0.001
	8	Detalierea reglării acțiunilor	4.2	1.40	9.3	0.54	<0.01	4.2	1.40	8.8	0.41	<0.01	4.2	1.40	8.4	0.52	<0.05
	9	Prudența în acțiuni	4.0	1.25	9.3	0.36	<0.001	4.0	1.25	8.8	0.34	<0.01	4.0	1.25	8.0	0.78	<0.05
	10	Caracterul încrezut al acțiunilor	3.1	1.07	8.7	0.51	<0.001	3.1	1.07	8.2	0.59	<0.001	3.1	1.07	8.5	0.53	<0.001
	11	Inițiativa în acțiuni	6.3	0.98	9.4	0.41	<0.01	6.3	0.98	9.4	0.46	<0.01	6.3	0.98	10.0	0.54	<0.01
	12	Realizarea în practică a acțiunilor	4.4	1.50	10.0	0.38	<0.01	4.4	1.50	9.2	0.36	<0.01	4.4	1.50	9.7	0.48	<0.01
	13	Caracterul conştient al acțiunilor	6.7	0.82	10.0	0.36	<0.01	6.7	0.82	9.5	0.28	<0.01	6.7	0.82	10.3	0.42	<0.001
	14	Caracterul critic al acțiunilor şi faptelor	5.6	1.31	8.9	0.34	<0.05	5.6	1.31	9.6	0.47	<0.01	5.6	1.31	9.2	0.62	<0.05
	15	Responsabilitatea în activități şi fapte	6.4	1.15	9.8	0.37	<0.05	6.4	1.15	10.1	0.33	<0.01	6.4	1.15	8.9	0.55	>0.05
	16	Autonomia sau dependența în acțiuni	4.6	1.10	9.6	0.44	<0.001	4.6	1.10	9.5	0.36	<0.001	4.6	1.10	9.1	0.83	<0.01
	17	Plasticitatea în acțiuni	4.1	1.02	9.1	0.50	<0.001	4.1	1.02	7.3	0.54	<0.05	4.1	1.02	6.9	1.01	>0.05
	18	Includerea obişnuințelor pozitive în reglarea acțiunilor	8.3	0.87	8.6	0.46	>0.05	8.3	0.87	8.8	0.27	>0.05	8.3	0.87	9.0	0.61	>0.05
	19	Practicismul, stabilitatea în reglarea acțiunilor	5.9	0.76	8.4	0.48	<0.05	5.9	0.76	8.9	0.37	<0.01	5.9	0.76	7.7	0.75	>0.05
	20	Caracterul optim (adecvat) al reglării acțiunilor	6.6	1.09	8.8	0.41	>0.05	6.6	1.09	9.3	0.27	<0.05	6.6	1.09	9.3	0.45	<0.05
	21	Gradul de supunere intervențiilor educative	5.1	1.41	8.9	0.44	<0.05	5.1	1.41	8.1	0.54	>0.05	5.1	1.41	6.4	0.83	>0.05

Anexa 16. Semnificația calitativă a diferențelor în evaluarea sistemului autoreglator al elevilor cu şi fără devianță comportamentală

	Nr. d/o	Însuşirile	Dev. din liceu / N/dev. cl. a IX-a					Dev. din liceu / N/dev. cl. a X-a					Dev. din liceu / N/dev. cl. a XI-a				
			Media aritmetică (I)	Eroarea standart (I)	Media aritmetică (II)	Eroarea standart (II)	P	Media aritmetică (I)	Media aritmetică (II)	Eroarea standart (I)	Eroarea standart (II)	P	Media aritmetică (I)	Media aritmetică (II)	Eroarea standart (I)	Eroarea standart (II)	P
EVALUAREA	1	Lansarea de scopuri	-1.8	1.32	10.3	0.32	<0.001	-1.8	1.32	8.1	0.30	<0.001	-1.8	1.32	10.2	0.37	<0.001
	2	Modelarea condițiilor	-2.8	1.43	10.2	0.39	<0.001	-2.8	1.43	7.1	0.47	<0.01	-2.8	1.43	7.0	0.61	<0.001
	3	Programarea acțiunilor	-2.4	1.28	7.3	0.43	<0.001	-2.4	1.28	7.1	0.53	<0.001	-2.4	1.28	6.2	0.67	<0.001
	4	Aprecierea rezultatelor	-4.9	1.05	7.1	0.44	<0.001	-4.9	1.05	6.6	0.55	<0.001	-4.9	1.05	6.7	0.80	<0.001
	5	Corectarea rezultatelor şi a modului de îndeplinire a acțiunilor	-5.1	1.03	9.6	0.34	<0.001	-5.1	1.03	6.1	0.66	<0.001	-5.1	1.03	6.7	0.73	<0.001
	6	Asigurarea reglării în ansamblu	-4.2	0.96	5.7	0.56	<0.001	-4.2	0.96	7.7	0.35	<0.001	-4.2	0.96	7.8	0.59	<0.001
	7	Orînduirea (reglementarea) activității	-0.7	1.35	9.6	0.54	<0.001	-0.7	1.35	9.2	0.36	<0.001	-0.7	1.35	9.8	0.39	<0.001
	8	Detalierea reglării acțiunilor	-1.7	1.20	6.5	0.91	<0.001	-1.7	1.20	8.0	0.46	<0.001	-1.7	1.20	7.0	0.71	<0.001
	9	Prudența în acțiuni	-3.3	1.35	7.2	0.60	<0.001	-3.3	1.35	8.4	0.50	<0.001	-3.3	1.35	8.2	0.51	<0.001
	10	Caracterul încrezut al acțiunilor	-0.9	1.57	7.8	1.02	<0.001	-0.9	1.57	8.4	0.48	<0.001	-0.9	1.57	9.5	0.38	<0.001
	11	Inițiativa în acțiuni	-1.8	1.73	7.2	0.76	<0.001	-1.8	1.73	7.5	0.68	<0.001	-1.8	1.73	10.1	0.59	<0.001
	12	Realizarea în practică a acțiunilor	-1.8	1.73	8.7	0.43	<0.001	-1.8	1.73	8.7	0.39	<0.001	-1.8	1.73	9.5	0.53	<0.001
	13	Caracterul conştient al acțiunilor	-0.7	1.73	9.6	0.43	<0.001	-0.7	1.73	8.7	0.41	<0.001	-0.7	1.73	9.8	0.41	<0.001
	14	Caracterul critic al acțiunilor şi faptelor	0.2	1.47	6.2	0.64	≤0.001	0.2	1.47	8.6	0.45	<0.001	0.2	1.47	9.1	0.50	<0.001
	15	Responsabilitatea în activități şi fapte	-2.8	1.62	10.1	0.42	<0.001	-2.8	1.62	9.2	0.53	<0.001	-2.8	1.62	9.6	0.50	<0.001
	16	Autonomia sau dependența în acțiuni	0.2	0.96	9.8	0.43	<0.001	0.2	0.96	9.0	0.43	<0.001	0.2	0.96	9.2	0.86	<0.001
	17	Plasticitatea în acțiuni	1.1	1.62	7.6	1.04	<0.01	1.1	1.62	5.7	0.87	<0.05	1.1	1.62	8.6	0.56	<0.001
	18	Includerea obişnuințelor pozitive în reglarea acțiunilor	-2.3	1.46	8.6	0.48	<0.001	-2.3	1.46	8.9	0.50	<0.001	-2.3	1.46	9.6	0.55	<0.001
	19	Practicismul, stabilitatea în reglarea acțiunilor	-1.0	1.36	8.2	0.47	<0.001	-1.0	1.36	8.4	0.44	<0.001	-1.0	1.36	9.4	0.49	<0.001
	20	Caracterul optim (adecvat) al reglării acțiunilor	-0.3	1.47	9.1	0.51	<0.001	-0.3	1.47	9.4	0.30	<0.001	-0.3	1.47	9.4	0.48	<0.001
	21	Gradul de supunere intervențiilor educative	-1.2	1.82	9.7	0.51	<0.001	-1.2	1.82	10.2	0.45	<0.001	-1.2	1.82	10.0	0.38	<0.001

Anexa 17. Semnificația diferențelor autoevaluării şi evaluării sistemului autoreglator al subiecților din grupul formativ (faza test/retest)

Nr. d/o	*Însuşirile*	AUTOEVALUAREA					EVALUAREA				
		TEST		*RETEST*		P	*TEST*		*RETEST*		P
		Media (I)	Er. St. (I)	Media (1I)	Er. St. (II)		Media (I)	Er. St. (I)	Media (1I)	Er. St. (II)	
1	Lansarea de scopuri	6.3	0.85	7.8	0.43	>0.05	-1.4	2.59	4.4	1.53	<0.01
2	Modelarea condițiilor	5.2	1.88	7.8	0.85	>0.05	-1.7	2.57	4.8	1.54	<0.01
3	Programarea acțiunilor	5.2	2.13	7.4	0.73	>0.05	-1.2	2.20	5.2	1.41	<0.001
4	Aprecierea rezultatelor	3.6	1.86	6.2	0.86	>0.05	-5.4	1.83	3.3	1.42	<0.001
5	Corectarea rezultatelor şi a modului de îndeplinire a acțiunilor	4.3	2.07	7.3	0.75	>0.05	-5.2	1.90	3.1	0.93	<0.001
6	Asigurarea reglării în ansamblu	4.0	1.76	7.6	0.87	<0.01	-4.7	1.57	4.1	0.98	<0.001
7	Orînduirea (reglementarea) activității	4.8	1.60	7.6	0.73	>0.05	-0.7	2.30	5.6	1.09	<0.01
8	Detalierea reglării acțiunilor	1.2	2.13	5.6	0.93	<0.05	-3.7	1.72	4.0	1.33	<0.001
9	Prudența în acțiuni	1.0	1.68	5.0	0.69	<0.01	-6.3	1.93	3.6	1.06	<0.001
10	Caracterul încrezut al acțiunilor	1.1	1.06	5.8	0.70	<0.001	-1.2	2.74	5.2	0.97	<0.01
11	Inițiativa în acțiuni	6.3	1.27	6.2	0.52	>0.05	-3.3	2.62	4.3	0.75	<0.01
12	Realizarea în practică a acțiunilor	3.1	2.30	6.0	0.99	>0.05	-2.7	3.13	5.1	1.24	<0.01
13	Caracterul conştient al acțiunilor	6.7	1.42	7.9	0.59	>0.05	-1.4	3.02	5.1	1.70	<0.05
14	Caracterul critic al acțiunilor şi faptelor	3.9	2.28	7.1	0.82	>0.05	1.4	2.56	6.1	1.51	<0.01
15	Responsabilitatea în activități şi fapte	6.1	2.15	8.4	0.63	>0.05	-2.2	2.85	6.2	1.02	<0.01
16	Autonomia sau dependența în acțiuni	3.2	2.02	6.7	0.83	<0.05	-1.2	1.58	4.7	0.82	<0.01
17	Plasticitatea în acțiuni	2.6	1.74	5.4	0.90	<0.05	2.3	2.64	5.8	1.18	>0.05
18	Includerea obişnuințelor pozitive în reglarea acțiunilor	9.0	1.45	7.9	0.72	>0.05	-4.2	2.24	2.7	0.82	<0.01
19	Practicismul, stabilitatea în reglarea acțiunilor	5.3	1.03	6.7	0.50	>0.05	-1.2	2.13	3.3	1.28	<0.01
20	Caracterul optim (adecvat) al reglării acțiunilor	6.3	1.96	7.4	1.03	>0.05	-0.1	2.58	4.0	1.40	<0.05
21	Gradul de supunere intervențiilor educative	4.9	1.65	7.6	0.65	>0.05	1.1	2.41	7.3	1.00	<0.01

Anexa 18. Semnificația diferențelor autoevaluării şi evaluării sistemului autoreglator al subiecților din grupul de control (faza test/retest)

Nr. d/o	*Însuşirile*	AUTOEVALUAREA				P	EVALUAREA				P
		TEST		*RETEST*			*TEST*		*RETEST*		
		Media (I)	Er. St. (I)	Media (1I)	Er. St. (II)		Media (I)	Er. St. (I)	Media (1I)	Er. St. (II)	
1	Lansarea de scopuri	5.9	0.79	7.0	0.71	<0.05	-2.1	0.82	-0.9	1.20	>0.05
2	Modelarea condițiilor	5.6	1.31	6.4	1.09	<0.05	-4.0	1.33	-2.2	1.50	>0.05
3	Programarea acțiunilor	4.2	1.26	5.9	0.82	>0.05	-3.6	1.33	-2.3	1.44	>0.05
4	Aprecierea rezultatelor	5.9	0.96	5.6	0.85	>0.05	-4.4	1.13	-3.0	1.05	>0.05
5	Corectarea rezultatelor şi a modului de îndeplinire a acțiunilor	5.3	0.69	5.9	0.61	>0.05	-5.0	0.94	-4.7	1.05	>0.05
6	Asigurarea reglării în ansamblu	6.2	0.92	7.1	0.70	>0.05	-3.7	1.18	-1.7	1.03	<0.05
7	Orînduirea (reglementarea) activității	7.1	0.95	7.3	0.87	>0.05	-0.8	1.56	0.6	1.68	<0.05
8	Detalierea reglării acțiunilor	7.2	1.24	7.3	1.15	>0.05	0.3	1.47	1.7	1.35	<0.05
9	Prudența în acțiuni	7.0	1.24	7.3	1.07	>0.05	-0.2	1.30	1.1	1.18	<0.05
10	Caracterul încrezut al acțiunilor	5.1	1.66	6.6	1.19	>0.05	-0.7	1.72	0.8	1.39	>0.05
11	Inițiativa în acțiuni	6.3	1.58	9.9	0.68	<0.01	-0.2	2.27	3.8	1.92	<0.01
12	Realizarea în practică a acțiunilor	6.7	1.56	7.3	1.41	>0.05	-1.0	1.65	0.2	1.74	<0.05
13	Caracterul conştient al acțiunilor	6.8	0.92	8.2	0.86	<0.01	0.1	1.86	1.1	1.68	>0.05
14	Caracterul critic al acțiunilor şi faptelor	6.4	1.72	6.6	1.52	>0.05	-1.1	1.49	-0.9	1.73	>0.05
15	Responsabilitatea în activități şi fapte	6.8	1.00	8.0	0.73	<0.05	-3.4	1.69	-2.1	2.10	>0.05
16	Autonomia sau dependența în acțiuni	5.9	0.81	6.4	0.63	>0.05	1.6	0.96	2.7	0.90	<0.01
17	Plasticitatea în acțiuni	5.7	0.88	5.1	0.90	>0.05	-0.2	1.96	-0.3	2.00	>0.05
18	Includerea obişnuințelor pozitive în reglarea acțiunilor	7.6	1.00	7.7	1.08	>0.05	-0.3	1.76	0.4	1.61	>0.05
19	Practicismul, stabilitatea în reglarea acțiunilor	6.6	1.13	7.4	0.90	>0.05	-0.8	1.81	0.3	1.78	>0.05
20	Caracterul optim (adecvat) al reglării acțiunilor	6.8	1.09	7.2	1.05	>0.05	-0.6	1.57	0.8	1.52	<0.05
21	Gradul de supunere intervențiilor educative	5.3	2.38	6.0	2.16	>0.05	-3.4	2.63	-1.8	3.03	>0.05

Anexa 19. Semnificația diferențelor sistemului autoreglator al subiecților din lotul experimental (faza test/retest)

Nr. d/o	*Însuşirile*	EVALUAREA (test/retest)					AUTOEVALUAREA (test/retest)				
		Gr. form		Gr. contr.		P	Gr. form		Gr. contr.		P
		Media aritmetică	Eroarea standart	Media aritmetică	Eroarea standart		Media aritmetică	Eroarea standart	Media aritmetică	Eroarea standart	
1	Lansarea de scopuri	5.9	1.24	1.2	0.57	>0.05	1.4	0.88	1.1	0.35	<0.01
2	Modelarea condiţiilor	6.4	1.34	1.8	0.80	>0.05	2.6	1.36	0.9	0.31	<0.05
3	Programarea acţiunilor	6.4	1.19	1.2	0.55	>0.05	2.2	1.75	1.7	0.87	<0.01
4	Aprecierea rezultatelor	8.8	1.09	1.4	0.88	>0.05	2.7	1.56	-0.3	0.33	<0.001
5	Corectarea rezultatelor şi a modului de îndeplinire a acţiunilor	8.3	1.22	0.3	0.67	>0.05	3.0	1.58	0.6	0.24	<0.001
6	Asigurarea reglării în ansamblu	8.8	1.15	2.0	0.69	<0.05	3.6	1.00	0.9	0.56	<0.001
7	Orînduirea (reglementarea) activităţii	6.2	1.65	1.3	0.50	>0.05	2.8	1.22	0.2	0.40	<0.05
8	Detalierea reglării acţiunilor	7.7	1.00	1.3	0.53	<0.05	4.3	1.38	0.1	0.39	<0.001
9	Prudenţa în acţiuni	9.9	1.49	1.3	0.53	<0.05	4.0	1.14	0.3	0.33	<0.001
10	Caracterul încrezut al acţiunilor	6.4	1.92	1.4	0.94	<0.05	4.7	0.88	1.4	0.80	<0.05
11	Iniţiativa în acţiuni	7.7	2.27	4.0	0.85	<0.05	-0.1	1.03	3.6	0.96	>0.05
12	Realizarea în practică a acţiunilor	7.8	2.29	1.2	0.52	>0.05	2.9	1.45	0.7	0.47	<0.05
13	Caracterul conştient al acţiunilor	6.6	1.99	1.0	1.17	>0.05	1.2	1.14	1.4	0.41	<0.05
14	Caracterul critic al acţiunilor şi faptelor	4.7	1.38	0.2	0.68	>0.05	3.2	1.60	0.1	0.54	<0.05
15	Responsabilitatea în activităţi şi fapte	8.4	2.21	1.3	0.99	>0.05	2.3	1.62	1.2	0.43	<0.05
16	Autonomia sau dependenţa în acţiuni	5.9	1.32	1.1	0.26	>0.05	3.4	1.30	0.6	0.29	<0.01
17	Plasticitatea în acţiuni	3.4	1.82	-0.1	0.11	<0.05	2.9	1.07	-0.6	0.29	>0.05
18	Includerea obişnuinţelor pozitive în reglarea acţiunilor	6.9	1.59	0.8	0.64	>0.05	-1.1	1.01	0.1	0.20	<0.01
19	Practicismul, stabilitatea în reglarea acţiunilor	4.6	1.11	1.1	0.56	>0.05	1.3	0.65	0.9	0.39	<0.05
20	Caracterul optim (adecvat) al reglării acţiunilor	4.1	1.62	1.3	0.47	>0.05	1.1	1.22	0.4	0.53	>0.05
21	Gradul de supunere intervenţiilor educative	6.2	1.66	1.7	1.31	>0.05	2.7	1.21	0.7	0.33	<0.05